Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa

educação e ciências antropossociais

Roberto Sidnei Macedo
Dante Galeffi
Álamo Pimentel

UM RIGOR *OUTRO*

Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa

Educação e Ciências Antropossociais

UM RIGOR *OUTRO*

Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa

Educação e Ciências Antropossociais

Roberto Sidnei Macedo

Dante Galeffi

Álamo Pimentel

Salvador

2009

PROJETO GRÁFICO & DIAGRAMAÇÃO
Genilson Lima Santos

IMAGEM DE CAPA
Concepção artística de Dante Augusto Galeffi.

REVISÃO DE TEXTO
Os autores
Magel Castilho de Carvalho

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Macedo, Roberto Sidnei.
Um rigor outro sobre a quest«o da qualidade na pesquisa qualitativa : educação e ciências antropossociais / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Ćlamo Pimentel ; pref§cio Remi Hess. - Salvador : EDUFBA, 2009.
174 p. : il.

ISBN 978-85-232-0636-9

1. Pesquisa qualitativa. 2. Educação. 3. Ciências sociais. 4. Etnologia. I. Galeffi, Dante. II. Pimentel, Álamo. III. Título.

CDD - 370

Editora filiada à:

EDUFBA Rua Barão de Jeremoabo, s/n Campus de Ondina,
Salvador – Bahia CEP 40170 115 Tel/fax 71 3283 6164
www.edufba.ufba.br edufba@ufba.br

SUMÁRIO

2
OUTRAS LUZES: UM RIGOR INTERCRÍTICO PARA UMA *ETNOPESQUISA POLÍTICA*

Roberto Sidnei Macedo

3

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUTORIDADE E O RIGOR NAS ETNOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO

Álamo Pimentel

PREFÁCIO

Tenho a compreensão de que a minha relação com a pesquisa não é a mesma de certos colegas que cultivam uma perspectiva cientificista.

Estes colegas poderão julgar que estou errado em orientar pesquisas de estudantes que investem nas suas implicações relacionadas a práticas sociais, por exemplo. Mas aí, creio eu, sendo vocação da universidade produzir conhecimento socialmente referenciado, é essencial que essa instituição conceda um espaço aos profissionais que desejam capitalizar suas experiências, teorizando-as. A elaboração da experiência pedagógica sempre teve seu lugar, desde 1808, na corrente da pedagogia humanista (*geistwissenschaftpädagogik*). A hermenêutica (Schleiermacher, Dilthey, Weniger, Nohl, Gadamer) é um produto desta corrente, ainda rara na construção das ciências da educação.

Melhor do que todas as outras posturas na relação com o conhecimento, a hermenêutica nos permite a apropriação do campo da educação e da complexidade das situações pedagógicas. O cientificismo, tendo a tendência de reduzir a complexidade do real a algumas variáveis mensuráveis, nutre um gosto secular em frequentemente omitir a realidade prática. Quantos professores, após uma leitura cientificista-reprodutivista de Bourdieu, "entregaram os pontos" diante de estudantes de origem social modesta.Uma vez que a sociologia teria dito que a "reprodução" é real, por que aprovar um es-

tudante que não tenha biblioteca em casa? – foi o que eu ouvi em uma sala de provas em Cherleville, onde trabalhei pela primeira vez como professor.

Compreendo, ainda, que a ciência é uma matéria-prima importante a ser apropriada no momento da pesquisa universitária, não mais que isto. Participam deste trabalho de pesquisa outros fatores numerosos. Vale dizer que, em meu trabalho com a pesquisa universitária, tenho ensejado lugar à tradição do que os alemães chamam de *bildung* (formação, imagem, forma). Com essa inspiração, retiro da minha prática de professor-pesquisador qualquer possibilidade da cegueira cientificista, porque entendo que aí habita a miséria da ciência produzida pela estreiteza político-espistemológica do seu olhar e de suas lógicas.

É preciso dizer que as ciências humanas só estão no seu começo. Ainda há muito a ser inventado para chegar à complexidade da constituição das suas formas identitárias de rigor.

Todo o trabalho de Jacques Ardoino, por exemplo, sobre a *multirreferencialidade* em ciências da educação, e de pesquisadores brasileiros como Macedo, Borba, Barbosa e Burnham, utilizando esse conceito nos campo do currículo e da formação, tem sido uma forma de reinventar as questões da *Geistwissenschaftpädagogie* (pedagogia das ciências do espírito).

É nestes termos que quero macropontuar que me engajo, me implico e me inspiro, como sempre me recomendara Henri Lefèbvre, no trabalho de constituição de um “rigor outro”, como apresentam neste livro meus colegas brasileiros Roberto Sidnei Macedo, Álamo Pimentel e Dante Galeffi, porque entendo que

no momento eles fazem parte de forma engajada e implicada, da *reexistência* que no mundo não "baixa a guarda" para uma idéia de universidade e para um modelo de pesquisa pautados nas recomendações instrumentalistas de Bobbit, forjadas no instrumentalismo educacional do início do século passado, ou seja: a universidade e seu currículo deveriam se organizar como uma linha de produção de uma indústria. Ou como percebe hoje a onda financista e pragmatista, que prega de forma dogmática a redução da pesquisa universitária ao atendimento de encomendas e de palavras de ordem das agências de financiamento e suas (p)referências, trazendo consigo a mais baixa ignorância do que seja a universidade cultural, histórica e criticamente construída.

Felicitações, colegas. É preciso, neste momento de *reexistência* ao obscurantismo universitário, macropontuar com nossas diferenças, a nossa crença aqui argumentada num "rigor outro", levando em conta o modelo de universidade que caminha para se oficializar, para se normatizar.

Paris, 18 de junho de 2009.

Remi Hess
Departamento de Ciências da Educação
Universidade de Paris Vicenne à Saint-Denis

1

O RIGOR NAS PESQUISAS QUALITATIVAS: UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA EM CHAVE TRANSDISCIPLINAR

Dante Augusto Galeffi

Abrindo a cena

O que é em geral compreendido nos meios de produção acadêmica por *pesquisa qualitativa* e quais são os seus fundamentos legais e legítimos, capazes de garantir a validade epistemológica de suas intenções e consequências práticas, de seus efeitos e resultados funcionais? Qual é o campo de atuação epistemológica da pesquisa qualitativa e quais são os seus conceitos geradores, seus instrumentos operadores, seus atributos consistentes, sua política e economia de atuação na sociedade, sua consciência e inconsciência de si, sua ética propriamente dita?

Essas questões dão o tom investigativo do presente ensaio, que tem como mira a elucidação do rigor metodológico e epistemológico de toda pesquisa qualitativa desejante e decidida, rigorosamente, a realizar o processo de desenvolvimento do conhecimento humano em sua dinâmica gerativa e em sua organização vital, em sua natureza histórica e existencial, e em

seu modo de comportamento conjuntural e complexo – abarcando os diversos níveis de constituição formal e não-formal da realidade, as estruturas formadas e formantes, a *natureza naturada* e a *natureza naturante* [1].

Tudo isso reúne a possibilidade de uma epistemologia da pesquisa qualitativa configurada a partir das experiências humanas de *auto-socio-eco-organização-desorganigação-reorganização*[2], experiências refletidas e apropriadas no labor da compreensão articuladora que conjuga as possibilidades e efetividades disponíveis na consecução de um conhecimento a serviço do ser humano e suas relações de pertença e comum-responsabilidade com a totalidade vivente. Tudo isso requisita um aprendizado novo assentado e consolidado na *totalidade-vivente,* que constitui o conjunto universo de tudo o que é e de nada que não é, na perspectiva humana, reunindo em si formas de espacialidade e temporalidade funcional do cérebro humano e sua co-relação com o corpo e a mente, o interior e o exterior, o subjetivo e o objetivo, o imanente e o transcendente. Assim, pode-se dizer que tudo o que é já veio de antes e vai para um depois, e tudo o que vem depois só vem por meio de um antes e um durante que sempre chega depois. Todo depois tem um antes, e todo antes é sempre alcançado através de outra coisa, que tem em si igualmente um antes e um depois.

Essa evocação jocosa apresenta o caráter histórico e vivo de toda pesquisa dita científica, assim como de todo processo natural e humano, o que requer previamente uma localização histórica específica, aquela da gênese e estado atual da ciência qualitativa e suas relações de identidade e diferença com a ciência quantitativa.

É preciso, assim, empreender um movimento de consistenciação da pesquisa qualitativa, de modo que seja possível revelar a sua serventia e a sua dinâmica gerativa no tecido vivo das relações existenciais societárias atuais, segundo contextos específicos e condições materiais e espirituais favoráveis.

Trata-se de se procurar elucidar a natureza rigorosa da pesquisa qualitativa, a partir da atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida, segundo seus diversos níveis de constituição e de realidade, percebidos e elucidados na autocompreensão e na compreensão compartilhada de sua condição histórica – sua gênese como indivíduo, sociedade e espécie – seu ser-aí como dado e seu ser-outro como acontecimento volátil aberto no tempo instante.

O movimento do presente texto se caracteriza por uma elucidação radical das condições, dos limites e das possibilidades da pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica, compreendendo-se por fenomenologia o esforço do pensamento humano em conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente, tendo-se em vista a autocondução responsável e consequente da vida de relação presente. Cumpre, então, atualizar a potencialidade das questões prementes, que reclamam o seu quinhão na economia e na política da vida de relação, tendo-se em vista um estado de fluidificação das estruturas sedimentadas, que sem isso correriam o risco da desarticulação e fragmentação progressiva e letal.

No desenrolar das considerações aqui expressas, procuro puxar e conduzir os fios tensivos expressos nas questões iniciais, como modo de aproximação de uma compreensão epistemológica articulada em *totalidades segmentárias*[3], ou

momentos de totalização de todos os níveis de constituição da experiência e que têm como seu campo experimental a percepção mesma de uma ciência qualitativa articulada como *corpus* metodológico a serviço da transformação humana qualificada. Uma transformação que implica em uma ciência do agir e do comportamento propriamente humano em toda a sua extensão e diversidade matricial.

Desse modo, o texto segue as perguntas iniciais em seu desenvolvimento intencionalmente dialógico, o que acarreta uma especial e sofisticada operação da mente humana conjugada com sua corporeidade maquínica e pensante simultaneamente, delimitando um campo de pesquisa distinto daquele baseado na física da matéria observável e, portanto, logicamente consistente e idêntico em toda extensão do fenômeno material. Estou me referindo à matematização e à geometrização como meios de descrição da realidade objetiva, independente dos juízos e afetos humanos.

Justo outra coisa caracteriza a pesquisa qualitativa, que não pode deixar de lado o sujeito humano e suas peculiaridades transcendentais, o que permite compreender a facticidade de tal pesquisa e sua elaboração conceitual avançada, assim como suas consequências éticas, no sentido da radical e inalienável liberdade conjuntural.

Definindo pesquisa qualitativa

O qualificativo de uma pesquisa indica, de modo imediato, a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a

outras formas de pesquisa. A terminologia *pesquisa qualitativa* é logicamente distinta de *pesquisa quantitativa*. O qualificativo aqui faz toda a diferença. De modo veloz, busco compreender a gênese epistemológica da pesquisa qualitativa e sua relação direta com a gênese das ciências físico-matemáticas modernas. Isso significa não desconhecer a historicidade do que se pode chamar de pesquisa qualitativa qualificada, porque está em jogo uma disputa longamente sedimentada entre o modelo físico-matemático de realidade objetiva e o modelo complexo de realidade objetiva-subjetiva que inere ao ser humano discernir e elaborar criativamente ao infinito, por necessidade vital e não por veleidade ou acaso.

Assim, vou aqui procurar fazer um esforço de síntese conceitual da história da pesquisa qualitativa, porque não é esse o lugar para se investigar o passado da ciência humana do ponto de vista da especialização historiográfica, e sim o lugar de reinventar a ciência para usufruto das necessidades relativas à existência humana universal instante, o que nunca pode ser um lugar comum, uma mera repetição mecânica de operações modelares ideais, pois compreende o funcionamento atual dos organismos autoreflexivos em seus processos de retroação contínuos, compreendendo-se tanto o caráter computante do cérebro unido ao caráter sensível do corpo, quanto o caráter cogitante da mente.

A intenção prefigurada busca esclarecer as estruturas subjacentes dos sentidos humanos em toda a sua complexidade (intensidade, extensão e intencionalidade *naturada* e *naturante*), a partir do material disponível e já formado biológica e culturalmente, que constitui o ponto de chegada e o ponto

de partida de toda formação de senso científico ou epistemológico do presente instante da história humana em sua prévia condição natural e em sua saga cultural aberta no tempo da incerteza e da indeterminação.

Ora, estamos diante do que se pode chamar de advento da racionalidade supostamente liberta do jugo metafísico onto-teo-lógico, em oposição à tradição epistemológica e filosófica do Ocidente como matriz originária das relações ideais entre o ser (incluindo o humano), Deus e o meio lógico de elucidação e dedução compreensivas. Esse advento teve impulso nas ciências físico-matemáticas, também chamadas de ciências da natureza justamente por tratarem das grandezas discretas e regulares dos eventos observáveis e mensuráveis em suas regularidades naturais. Sem dúvida que há diversos estágios no desenvolvimento da racionalidade humana, mas é inegável que sem a elaboração de sínteses compreensivas que partam de um ponto de início, não há maneira de se atualizar o sentido dos eventos concatenados e relacionados às emergências do presente vivo. Todo material passado, então, de pouco vale para a elaboração de uma ciência qualitativa que invente e constitua o seu próprio rigor, como o rigor foi inventado na ciência quantitativa através de procedimentos metódicos, regras e princípios gerais. E se parece haver uma unidade metafísica ideal nas ciências físico-matemáticas, isso não ocorre nas ciências qualitativas, também chamadas de ciências humanas, na mesma proporção e intensidade – como se a física e a matemática não fossem ciências humanas, pelo fato de tratarem exclusivamente de grandezas discretas ide-

almente concebidas, pelo menos do ponto de vista da física atomista e determinista.

Diante do quadro da diferenciação das ciências entre ciências da natureza e ciências do homem, há enormes lacunas que requisitam investigações apropriadas e isentas do partidarismo corriqueiro e da disputa pela maior e mais perfeita validade epistemológica. Antes de fazer defesas em prol de uma das facções é preciso indagar radicalmente acerca da constituição que nos habilita a formular proposições e a inferir juízos e a produzir conceitos de qualquer natureza ou espécie. Esse movimento de indagação é contrário a qualquer separação entre quantitativo e qualitativo, objetivo e subjetivo, mente e corpo, pois a separação é uma construção cultural e o que se quer saber diz respeito à totalidade vivente que cada um de nós abriga, independentemente do grau de compreensão e da explicação que se possa vir a alcançar em qualquer movimento de atualização dos dados imediatos da consciência.

É estúpido negar o poder da ciência positiva em sua efetividade histórica. É contraditório invalidar aquilo que fundamenta todo o desenvolvimento tecnológico da humanidade até hoje, com toda a ambiguidade desse desenvolvimento. Assim, não se trata de contrapor métodos e fazer a apologia de um deles, e sim de investigar radicalmente a natureza do conhecimento humano, o que nunca pode garantir nenhum alcance definitivo, porque é uma produção humana e o ser humano encontra-se sempre perspectivado e enraizado no passado mais distante, a perder de vista, assim como também se acha sempre em uma condição já dada que o projeta em pos-

sibilidades ainda não dadas. Por isso é a natureza humana que deve por primeiro ser investigada quando se queira conhecer a natureza do conhecimento. Esse deve ser o ponto de partida radical de toda ciência concebida e produzida por humanos historicamente consistentes.

A base fenomenológica no rigor da palavra

Para que se possa tratar da natureza efetiva do conhecimento humano não é possível escapar de si mesmo. Eis o impasse da luta titânica, portanto ainda mítica, entre uma dita ciência dura e uma chamada ciência mole, valendo o "duro" como consistente e objetivo, e o "mole" como inconsistente e errático ou subjetivo. Contudo, é útil sempre lembrar que somente uma ciência maleável pode atravessar a *rigidez* da mente calculadora condicionada que fundamenta a pretensão atomista de reduzir tudo ao cálculo e à mensuração operacional e controladora. Como se a existência de um mundo ideal todo perfeito e esfericamente matematizado e geometrizado fosse uma evidência apodítica em si, só refutável na mente defeituosa dos sujeitos humanos comuns e ignorantes do conhecimento evidente por si mesmo. Nessa perspectiva, que é uma tendência inercial forte e predominante, é como se existissem duas espécies de humanos: os iluminados e os entrevados, os senhores e os escravos, os ricos e os pobres, os inteligentes e os idiotas. Usando a terminologia de Edgar Morin (2005a, 2005b), haveria um *homo sapiens* e um *homo demens* em oposição permanente, um modelo perfeito e uma cópia defeituosa, uma verdade apodítica e uma mentira retórica e demoníaca.

De modo geral, todos nós estamos presos ao modelo de conhecimento baseado em polarizações metafísicas. E essa prisão é tão profunda e desconhecida que para vencê-la é preciso deixar ser a luz da manhã a guardiã da morada humana e a luz da noite a protetora maior que a tudo recolhe e faz renascer no alvorecer. Sim, há também o entardecer e o anoitecer da duração da vida de entes existenciais particulares e aglomerados em famílias e agrupamentos sociais de todo tipo. O ser humano, afinal, há que se haver com sua finitude vital.

Em chave fenomenológica própria e apropriada, é preciso pensar o humano em sua condição existencial individual, social e ecológica simultaneamente. É preciso investigar o humano em sua sabedoria e em sua demência como partes da mesma unidade-diversa. O humano é ao mesmo tempo *sapiens-demens*. Sabedoria e demência, ordem e desordem são os opostos complementares do fenômeno da consciência e da inconsciência de si, e se pode supor que *perpassam* a totalidade de tudo o que é ente no ser que se percebe.

No jogo incessante entre sabedoria e demência, o ser humano é o ente que por primeiro há de ser interrogado quando se trata de investigar a natureza do próprio conhecimento aí disponível e construído historicamente por indivíduos humanos agrupados socialmente. De certa maneira, essa questão já se encontra no Heidegger de *Ser e tempo* (1994, 1995), quando este postula em sua analítica existencial da presença, o questionamento do ser humano sobre si mesmo como ponto determinante de sua hermenêutica da facticidade, sem o que a investigação ontológica de base fenomenológica se perderia facilmente diante do poder sedutor da razão clara e distinta, e não faria nenhum sentido interrogar e duvidar, perguntar

e procurar saber por que assim e não assando, por que isso e não aquilo. Não valeria a pena empreender todo o caminho do conhecimento construído até então a partir de si mesmo como indivíduo da espécie humana. Tudo já estaria dado, bastando apenas adequar-se e aprender direitinho o caminho da sabedoria, sempre tão claro, sempre tão distinto. Como se o conhecimento humano não fosse uma errância inevitável e necessária. Como se tudo já estivesse esclarecido desde o tempo dos grandes sábios.

Em meu perspectivismo radical, quem aceita essa condição dada, nega a si mesmo a possibilidade de experienciar a elucidação radical da natureza do conhecimento humano, a partir de si mesmo. Mas como isso é possível sem ser ambíguo e errático?

Assim, é em nós mesmos que haveremos de buscar primeiro a natureza do conhecimento humano, e isso segundo nossos próprios limites corporais e mentais, perceptuais e conceituais, sempre necessariamente determinados e agenciados em algum momento da história da espécie humana, por meio de indivíduos criadores e-ou indivíduos destruidores. De imediato, esse movimento de retorno a si mesmo se mostra abstrato e ineficaz caso não seja ativado por cada um em si mesmo. Quer dizer, o que se deve investigar de início é a natureza humana do próprio conhecimento, portanto, o conhecimento que em cada um de nós se encontra já atualizado como horizonte existencial concreto, isto é, como consciência encarnada individual e pessoal. Há métodos já desenvolvidos nesse movimento de análise dos dados imediatos da consciência. Muitos e muitos caminhos já foram percorridos na construção analítico-reflexiva do método

eidético puro ou aplicado, mas nenhum deles servirá exatamente para nenhum de nós, porque há um abismo entre quilo que se encontra formalizado fora de nós, e que não depende de nossa vontade, e aquilo que se encontra dentro de nós, e que também não depende da nossa vontade. O dentro e o fora nos dão a medida da relação entre o que está posto e o que se pode pôr entre parêntesis.

É necessário, assim, começar por duvidar de tudo, em um esforço imaginativo inicial abstrato, mesmo se não necessariamente completo em sua radicalidade de princípio. Pois a radicalidade há de ser alcançada por esforço e desejo próprios, e não por decreto ou por vontade alheia à nossa. Afinal, o sentido próprio do conhecimento humano se realiza na existência livre.

Sigo, desse modo, os passos fenomenológicos de Edmund Husserl (1949, 1961, 1990, 2002), que seguiu, por seu turno, os passos de Descartes (1989), que seguiu os passos dos filósofos que o antecederam. Como afirma Husserl em *Die Krisis der europäischen Wissenhaften und die transzendetale Phänomenologie* (*A crise das ciências européias e a fenomenologia* transcendental):

> Como sabemos, Cartesio tem atrás de si a história da filosofia, uma comunidade de filósofos que remonta até Tales. Mas Cartesio *recomeça do início.*
>
> *Nós filósofos do presente,* deste presente filosófico, recomeçamos também do início e refletimos sobre os motivos da insatisfação filosófica presente, sobre a insatisfação da humanidade atual em relação à nossa filosofia, e sobre a nossa insatisfação diante da sempre maior

> multiplicidade das filosofias – uma multiplicidade que é repugnante ao sentido da filosofia. Esta insatisfação contém alguns motivos que nos podem induzir a encaminhar uma consideração histórica, a considerar o nosso presente filosófico como um presente na história da filosofia e a despertar a "recordação histórica" dos nossos progenitores filosóficos.[4] (HUSSERL, 1961, p. 410)

De modo inspirado nessa evocação de Husserl, ninguém pode fugir de uma rememoração apropriada da história que nos antecede, e ninguém pode abdicar dos progenitores das formas de pensamento que estão disponíveis a todos e que servem de base para qualquer exercício epistemológico atual, seja ele forte, fraco ou híbrido. Comecemos, então, do inicio. Como Husserl, façamos um retorno radical sobre nós mesmos, sabendo ser esta uma operação muito mais imaginante do que ainda propriamente conceitual. E os conceitos, como se sabe, não se confundem com as noções e generalizações oriundas das formações de sentidos já dadas tradicionalmente e que aparecem nas formas espontâneas de computação cerebral de todo indivíduo pertencente à espécie humana. Como é que isso é possível é outra história muito difícil de ser encarada e contada, porque nos faltam meios apropriados para redescrever a gênese exata de nossas idéias e noções inatas e adquiridas.

De todo modo, no rigor do sentido fenomenológico aqui incorporado, é preciso perder por primeiro a crença em uma *verdade-mundo* já consolidada e definitiva, para que o mundo seja reconquistado por nós em seu vigor originante. Ora, isso não se pode fazer sem a certeza de que se trata de algo válido e fundamental na elucidação da natureza do conhecimento

humano, sempre evidentemente a partir da experiência transcendental que se alcança como acontecimento próprio e apropriado.

É deixando de lado nossa crença ingênua no mundo real e-ou ideal que se pode alcançar uma elaboração crítica que satisfaça a requisição de uma ciência articuladora da totalidade vivente, mesmo se agora a *totalidadevivente*[5] apareça como horizonte provisório delimitador da reunião de todo o conhecido e de todo o desconhecido da existência humana em suas *individuações, interindividuações* e *transindividuações*[6] pontuais, que englobam o passado, o presente e futuro do existente. Isso diz respeito à tríade constituidora de uma *ciência da consciência da consciência e da inconsciência*, uma ciência que se confunde com a produção da vida espiritual dos indivíduos amantes de um saber ser e de um saber fazer que não deixe de lado um saber não-ser e um saber não-fazer.

Tudo isso nos projeta em um campo de possibilidades em que cada um de nós é também responsável pela *totalidadevivente*, em um aprendizado afetivo contínuo, que não acontece fora de um corpo vivo e vivente, de uma existência como ser biológico e ser mental simultaneamente. Que a ciência positiva, a "ciência dura", seja um dos grandes legados das artimanhas humanas ao longo de sua historicidade terrena, isso não se questiona e nem é possível desconhecer. Mas que ela seja o termo final da escala evolutiva do conhecimento humano, isto sim é uma falácia e uma impropriedade. Portanto, não interessa negar a condição prévia de todo conhecimento humano, pois o que está em causa é o *como* tornar este conhecimento prévio a matéria-prima para a combustão e para o cozimento dos con-

ceitos formadores de uma pesquisa qualitativa qualificada. Isso aponta e delineia a perspectiva de construção de comunidades epistemológicas ordenadas em torno de três eixos comuns: o indivíduo, a sociedade e a espécie[7].

A abordagem transdisciplinar do conhecimento humano

Inspirando-me em Morin (2005b), tudo parece apontar para uma Ética como ciência por excelência da qualidade humana de agir e reagir afetivamente, tanto no corpo como na mente, como apresentou Spinoza em sua famosa Ética (2008), significando uma ciência da qualidade da ação a partir de seus efeitos e retroações contínuas nos campos do indivíduo, da sociedade e da espécie. Eis aí o sentido do conceito *auto-socio-eco organização*. Pensar uma pesquisa qualitativa como sendo formada de diversas dimensões e poder expressá-las da maneira mais simples e intuitiva possível é o caminho para se alcançar uma aceitação universal do que se pode postular como pertencente a todos. Ora, tal fenômeno não se encontra nos dados imediatos da consciência-inconsciência individual e nem muito menos naquela consciência-inconsciência coletiva, porque a consciência-inconsciência é, ao mesmo tempo individual, social e antropológico-ecológica, abarcando o indivíduo singular, as relações sociais singulares e as formações de sentidos que pertencem ao grande acervo da espécie humana em suas relações com seu meio de vida e com os macrocorpos celestes e os microcorpos atômicos.

Uma pesquisa qualitativa não pode mais perder de vista a totalidade complexa do conhecimento estratificado e a necessidade premente do exercício e prática de novas formações *auto-socio-antropo-ecológicas*. Eis o ponto forte, então, da pesquisa qualitativa postulada: um saber relativo à sustentabilidade da existência humana em sua morada planetária. Desse modo, a pesquisa qualitativa pode superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito, porque o que está em jogo são os conhecimentos que se podem alcançar e construir para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa. Ela deve compreender em uma unidade nova o passado, o presente e o futuro dos indivíduos, das sociedades e das espécies (incluindo-se a humana), como campo de cultivo do presente vivo e ofertado ao tempo futuro em sua salutar destinação.

Essa é uma perspectiva que estou chamando transdisciplinar pela idéia pertencente a este conceito relativa à problemática do conhecimento humano em suas articulações totalizadoras. O conhecimento humano, assim, se constitui em base a processos de totalização que se dão na esfera do pensamento *formado-formante-formativo,* pela reunião de tudo e pela distinção e definição de todas as suas partes. Sempre, entretanto, por aproximações e por relações localizadas espacio-temporalmente.

A perspectiva transdisciplinar é aqui configurada a partir dos postulados expressos por Basarab Nicolescu (2002) como limites fundantes da metodologia transdisciplinar, a saber:

1. A co-existência de diferentes níveis de realidade;

2. A lógica do terceiro incluído;

3. A teoria da complexidade.

Estes três postulados da metodologia transdisciplinar são paralelos dos três postulados da física moderna formulados por Galileu, a saber:

1. Há leis universais, de caráter matemático;
2. Essas leis podem ser descobertas por experimentos científicos;
3. Esses experimentos podem ser perfeitamente repetidos.

Entre esses dois modelos metodológicos, o de Galileu e o da epistemologia transdisciplinar, há uma coisa em comum que salta imediatamente aos olhos: ambos postulam uma metodologia universalmente válida, a partir da definição lógica de seu próprio objeto. Enquanto o objeto da física é homogêneo e unitário, o objeto da transdisciplinaridade é heterogêneo e plurifacetado, compreendendo muitos níveis diferentes de tratamento e compreensão dos fenômenos.

Claramente, nos postulados de Galileu tudo se reduz à matematização das leis universais da natureza física, observáveis objetivamente, que podem ser descobertas por experimentos científicos e repetidas perfeitamente. A ciência aqui aparece como investigação do caráter matemático das leis universais da física ou dos corpos e se caracteriza pela *experimentação*, meio eficaz para a descoberta das leis e sua reprodução. A "ciência da natureza física dos objetos" não precisa de juízos de valor subjetivo para descrever a lógica matemática das leis universais – são suficientes as operações de soma, subtração, divisão e multiplicação, as três dimensões do espaço e o deslocamento tem-

poral dos corpos no espaço, que são o movimento e a duração. A homogeneidade e a simplicidade de seus limites conceituais (ideais) fazem da ciência física um procedimento metódico de experimentação pela suposição de uma *causalidade universal* composta de movimentos e repousos, forças ativas e passivas em relações estáticas e cinéticas, causas e efeitos. Esse modelo homogêneo é, entretanto, apenas um nível de configuração possível da realidade e, de modo subjacente, realiza a crença do domínio do espírito humano sobre a natureza, pois é como se restasse ao homem revelar as leis eternas da natureza para ter o domínio e o controle absoluto sobre elas.

No caso dos postulados da transdisciplinaridade epistemológica, o sujeito está incluído em uma totalidade composta por pelo menos três níveis de realidade distintos e complementares: o atômico, o biológico e o psíquico. E é a partir da analítica da própria subjetividade ou modo de ser humano que se deve articular o campo de numa ciência complexa, polilógica, multirreferencial, a partir de um novo (diferente) metaponto de vista que não mais admite a simples homogeneização matemática como linguagem apropriada para desvelar as leis eternas últimas, porque seu objeto primacial não são grandezas discretas e sim presenças indiscretas. Os fenômenos são acontecimentos percebidos por alguém que os percebe, e são inerentes à dimensão imanente de algo como *consciência*, porque pela própria etimologia da palavra, fenômeno indica algo como *o aparente aparecer da aparência*, aquilo que se mostra como se mostra, pressupondo sempre o observador que percebe aquilo que aparece. O que aparece, assim, aparece sempre para alguém que o percebe. O aparecer

em si mesmo é um perceber. O perceber é sempre um ponto de conexão que divisa objetos e relações espaçotemporais. Os níveis de realidade postulados na metodologia transdisciplinar são oriundos basicamente dos avanços da física quântica, e dizem respeito a uma compreensão sistêmica dos organismos e organizações macrocósmicos, microcósmicos, biológicos e psíquicos. Cada um desses níveis é regido por leis próprias e relativamente independentes. O meio de conexão entre os níveis de realidade é a mente humana. Daí a necessidade de operar com uma lógica inclusiva, porque são as operações mentais de sujeitos históricos que estabelecem conexões entre níveis distintos de organizações, todos autopoéticos. Assim, a linguagem matemática não dá conta da complexidade físico-quimica-biológico-psíquica dos indivíduos e dos agrupamentos sociais humanos, sendo apenas um dos meios de descrição disponíveis. O ser humano também precisa de imagens, afetos, juízos, metáforas e conceitos para formar uma compreensão articulada de sua existência concreta. A linguagem ordinária, a partir da qual os seres humanos se comunicam e se expressam cotidianamente, também é um rico acervo de aspectos atinentes ao modo de constituição da existência como existência: um acontecimento *em sentido* enraizado em uma historicidade que pode ser narrada e reapropriada memorialmente no fluxo contínuo da vida de relações materiais e simbólicas.

A teoria da complexidade pensada transdisciplinarmente tornou-se hoje uma necessidade epistemológica para o aprofundamento sempre infinito da natureza do conhecimento humano e suas relações limítrofes com a *totalidadevivente*. Um meio poderoso para se repensar e redefinir o campo de atuação e a

validade das ciências que têm como meta a elucidação de aspectos relativos ao comportamento de indivíduos e de sociedades humanas a partir de evidências comuns que se impõem a todos os que se encontram existindo na perspectiva da realização plenificante. Um espanto que ainda pode nutrir o amor pelo conhecimento do que é, do que pode vir a ser, assim como do que não é. Um conhecimento do conhecimento e do desconhecimento. Conhecimento da Totalidade qualitativamente expressa, sempre de maneira provisória. Sempre de maneira rigorosa.

Traços de uma fenomenologia própria e apropriada

Tudo aqui se apresenta de forma impressionista e fala de uma fenomenologia própria e apropriada, de um novo início para se conceber um *rigor outro* para a pesquisa qualitativa qualificada. Um novo início que nada tem de absolutamente diverso de todo novo início. E esse novo início não se encontra fora de cada um, na medida em que só faz sentido como formação rigorosa de uma mentalidade epistemológica que privilegia a configuração de sentidos alcançáveis pela experiência direta e pela elaboração conceitual apropriadora e geradora de intuições criadoras e de meios promotores de transformações radicais de nossas relações com a *totalidadevivente*.

Há, assim, na natureza da pesquisa qualitativa uma implicação com a *subjetividade em si mesma*[8], que é uma formação de ser individual, social e ecológico-cosmológica comum a todos os humanos, e que não se resume aos constructos passados e nem pode ser reduzida à pura idealidade das operações mentais

possíveis dentro de uma série de acontecimentos regularmente percebidos e já estabelecidos. Há, de qualquer modo, a elaboração de saltos qualitativos, que só ocorrem pela conjugação de forças e não pela separação e fragmentação próprias de uma racionalidade redutora e paralisada em sua eficiência funcional maquínica e insensível.

Há necessariamente na pesquisa qualitativa o desenvolvimento de meios descritivos que favorecem a apreensão das qualidades dos conjuntos-objetos fenomenais investigados. Tais meios são essencialmente lingüísticos e só podem atualizar-se através de sistemas gramaticais completos em sua finitude moduladora e gerativa. Daí a grande diversidade de meios e técnicas que caracteriza a pulverização epistemológica das pesquisas qualitativas. Observa-se uma ausência de comunidade epistemológica nas pesquisas qualitativas e a multiplicação de métodos e técnicas se torna sinônimo de enfraquecimento e perda de rigor assentado na tradição qualificada. Ora, o caso é que as qualidades dos fenômenos só podem ser apreendidas por qualificações específicas, que são, em seu conjunto, processos lingüísticos complexos de subjetivação, impossíveis de serem capturados em uma lei geral única e multiplicados como cópias exatas do modelo eidético gerador.

Todo construto qualitativo, assim, é sempre uma aproximação ou ressonância sensível, o que requisita o aparelho de captura adequado. Uma simples máquina só pode produzir-reproduzir qualidades se estas forem percebidas e criadas por seres sensíveis e inteligentes. Para uma máquina, assim como para as operações computacionais do cérebro, não faz nenhuma diferença se o comando de uma ação tem qualidades

diferenciadas ou não. O que importa no funcionamento de uma máquina, assim como do cérebro, são os comandos de entradas e saídas e suas formações algorítmicas, o que compreende *o conjunto das regras e procedimentos lógicos perfeitamente definidos que levam à solução de um problema em um número finito de etapas*. Essa forma de procedimento computacional não necessita dos dados imediatos da consciência para poder elaborar suas ações, reações e retroações.

Entretanto, se quisermos compreender o caráter qualitativo dos acontecimentos, precisamos não apenas de procedimentos lógicos formalizados em sua funcionalidade pragmática, mas também de *perceptos,* de *juízos* e de *conceitos*[9] que configuram e conformam os dados imediatos de toda consciência viva e vivente. As qualidades são sempre variedades de uma mesma classe de objetos, apesar de se poder conceituar a qualidade como idealidade pura, na ordem matemática das probabilidades de um conjunto universo qualquer. As variedades só podem ser observadas como qualidades distintas. Significa que a qualidade pressupõe a estrutura dos afetos e das afecções *noéticas* e *noemáticas*[10] em ato. Tudo aquilo que se afeta e que afeta tem a qualidade de afecção *noética* ou intencional – especificamente sensível e mental ao mesmo tempo, material e formal – tem matéria e tem forma no espaço-tempo. A intencionalidade aparece aqui como uma afecção que possui em si o meio necessário de figuração e de significação do que aparece, portanto, do que é percebido por uma consciência individual no ato de suas vivências intencionais.

O qualitativo, assim, requisita o aparelho receptor de qualidades distintas: a mente e o corpo humanos em suas

dinâmicas gerativas complementares e interdependentes. Os sentidos, a sensibilidade, a volição, o juízo e a cognição são espécies de camadas constituidoras da intencionalidade da consciência. A consciência é intencionalidade como *meio universal de todas as vivências*, como postulou Husserl (1949), e se compõe sempre de matéria sensível (*hyle*) e forma intencional (*morphé*). A consciência é um fluxo contínuo que sempre se encontra visando objetos determinados, sejam eles reais ou apenas imaginários. A consciência é sempre consciência de objetos corporalmente (materialmente) e mentalmente (formalmente) determinados. Há na constituição da consciência camadas materiais e camadas intencionais que se distinguem e que formam uma unidade, chamada, por exemplo, por Husserl de *elementos noéticos* ou simplesmente de *nóesis* – que se pode reconhecer como produções de pensamentos (perceptos, afetos, desejos, vontades, juízos, intelecções e conceitos).

Ora, no fluxo intencional de toda consciência há sempre o *aparecer* e a *aparência* conjugados em uma unidade. A intencionalidade como meio universal de todas as vivências é em si mesma um complexo formal com sentidos determinados. Poder-se-ia dizer que só o que tem sentido possui o modo de ser intencional, possui a *consciência de algo como algo*. A consciência é, então, o meio intencional do aparecer e da aparência do que está em sentido: o próprio *fenômeno*.

Como disse Husserl (1949), as vivências intencionais se apresentam como unidades em virtude da operação de *dar sentido* (em um sentido muito amplo). Assim, os dados sensíveis se dão como matéria para conformações intencionais ou operações de *dar sentido* em diversos graus, sejam eles simples

ou fundamentados sistematicamente. Mas os dados sensíveis não seriam dados sem a estrutura da intencionalidade que caracteriza a corrente das vivências como a própria *unidade formalizante*[11] da consciência. De fato, a palavra consciência sempre faz alusão a algo de que ela é consciente. A consciência é sempre consciência de algo como algo.

Como se vê, o espectro da investigação fenomenológica aqui esboçada é de início assustador pela sua abrangência e intensidade compreensiva atual. Entretanto, nada está dado além de uma descrição que toca diretamente a estrutura comum do comportamento humano. É nesse âmbito que o limite da pesquisa qualitativa pode ser identificado e formalizado adequadamente. Isso pressupõe uma diferenciação dos demais limites epistemológicos existentes, como é o caso dos limites das ciências quantitativas que lidam com fenômenos exteriores ao comportamento humano. A qualidade requer a presença de sentidos qualificadores, já previamente formalizados, assim como a quantidade pressupõe sempre a presença de sentidos quantificadores já intuídos. Os processos descritivos da pesquisa qualitativa devem interpretar qualidades perceptivas que não se reduzem a esquemas de nenhuma espécie, apesar de não se poder nunca descrever algo sem que se faça uso de esquemas e reduções inevitáveis. Aliás, essa é uma característica dos atos intencionais: eles sempre se encontram configurados em uma compreensão articuladora global, independentemente do grau de definição e complexidade dos mesmos. Qualitativamente falando, só é possível descrever algo por aproximação, pois a qualidade em si não existe sem as formas do entendimento. Assim, na correlação entre a apresentação e a representação

dos dados imediatos da consciência não é possível nenhuma exatidão, exceto no que concerne à estrutura *a priori* dos atos intencionais, que são sempre formas revestidas de materialidade, formas marcadas por qualidades sensíveis e noéticas simultaneamente.

Assim, qualidade não é apenas referente à dimensão sensível, mas também diz respeito a juízos de valor e à elaboração de conceitos de qualquer espécie. A qualidade de um conceito, por exemplo, se define por sua própria funcionalidade noética, o que se caracteriza como compreensão articuladora dinâmica e potencialmente gerativa de novos conceitos correlatos ou não às suas matrizes geradoras. Há, sem dúvida, uma intencionalidade dos conceitos diferente da intencionalidade dos juízos (volições) e dos perceptos (afetos condicionados). O qualitativo se expressa, portanto, em muitas camadas ou níveis de configuração. A intencionalidade compreendida fenomenologicamente é constituída de muitas dimensões e todas elas podem ser descritas por aproximações compreensivas que sempre atualizam dados e estruturas já previamente formadas e sedimentadas.

Consequentemente, não pode haver nas pesquisas qualitativas um termo final último formulado como modelo preciso, porque tudo o que é qualidade é sempre resultante de fluxos intencionais complexos e flutuantes, suscetíveis a mudanças inesperadas, caracterizando a necessidade de uma definição específica do campo das qualidades que se apresentam em sentido, isto é, que se encontram estruturadas em infinitas ramificações intencionais já condicionadas e reunidas em feixes que consolidam novas individuações. É esse nível de condicionamentos

que se pode pretender identificar em uma pesquisa qualitativa, o que significa sempre um ato criador vivo, porém sustentado pela matéria-energia de uma organização preexistente.

A resultante de uma pesquisa qualitativa constituída consistentemente é sempre uma combinação nova, um arranjo desconhecido em relação ao acervo já dado no passado da tradição na qual se inscreve a pesquisa. É uma obra construída, portanto, que tem uma serventia muito bem definida e que perde o seu sentido se não encontrar ressonância em seu meio de atuação. Claro, muitas vezes um trabalho de valor inestimável no campo das idéias e da própria ciência regular não é reconhecido e assimilado imediatamente, o que não significa que não possa ser aproveitado em momentos posteriores. Contudo, mesmo considerando-se essa hipótese como razoável, será preciso o trabalho criador de algum indivíduo para que a obra esquecida possa, enfim, provocar mudanças e nutrir processos de desenvolvimentos inovadores, úteis aos usuários que atualizem a potência de suas qualidades.

Nessa proporção, a pesquisa qualitativa qualificada necessita de usuários igualmente qualificados para tornar-se válida e reconhecida em sua utilidade individual, social e ecológica. De nada adiante produzir pesquisa qualitativa sem que seus efeitos possam trazer modificações expressivas em seu meio de atuação. Uma pesquisa qualitativa, então, só faz sentido quando sua força constituída provoca mudanças no meio de sua atuação, seja através da simples leitura de publicações, seja pela assimilação metodológica de seus elementos expressivos, que podem dar margem a novas formações conceituais, metodológicas e técnicas, seja simplesmente permitindo que grupos

de pesquisa organizados encontrem motivos para prosseguir em suas investigações qualificadas, na maioria das vezes sem nenhuma implicação mais radical com a totalidade da vida.

O rigor da qualidade e a qualidade do rigor

A qualificação de uma pesquisa qualitativa, então, depende de muitos fatores para poder alcançar o reconhecimento do seu *rigor* metodológico. E *rigor* é uma expressão sempre problemática, porque indica imediatamente a rigidez necessária para que algo possa se sustentar e consistir, durar e permanecer idêntico a si mesmo em sua forma. Ora, é também preciso lembrar que qualquer organismo rígido em demasia corre sério risco de colapso estático. Na produção científica do conhecimento o excesso de rigidez é um sinal claro da falência vital do sistema postulado, que muitas vezes é seguido apenas por uso abusivo da autoridade constituída, ou por incompetência de seus usuários para perceber o engodo e tomar providências no sentido de sua superação.

Desse modo, pensar rigorosamente o rigor na pesquisa qualitativa é compreender sua contrapartida complementar: a flexibilidade. Rigor e flexibilidade andam juntos na pesquisa qualitativa, porque o excesso de rigidez deve ser corrigido ou equilibrado com a flexibilidade, assim como o excesso de flexibilidade tem que ser corrigido com o tensionamento justo.

Perece-me que tudo é uma questão de mentalidade e de cultura espiritual. Para a qualificação da pesquisa qualitativa é preciso uma política e uma economia apropriadas, o que

pressupõe uma formação para a destinação humana como um todo interligado. Em um mundo dominado pela tecnociência e regido economicamente pelo capitalismo avançado em sua estupidez maquínica, a qualidade só passa a ter sentido na medida em que contribui diretamente para a manutenção do sistema produtivo insustentável globalizado. O qualitativo, então, necessita de outra qualidade de cultura espiritual das sociedades e indivíduos para poder ser reconhecido pela comunidade humana que o usufrui e cultiva.

A qualidade de qualquer produto humano depende da *qualidade espiritual* dos que dele usufruem. Para uma mentalidade rasa e inculta, investir, por exemplo, na educação humana promotora e progenitora de mentalidades criativas e colaborativas, questionadoras e críticas – é algo absolutamente fora de propósito. E isso porque o propósito perseguido pela sociedade globalizada atual não tem a qualidade capaz de reconhecer a natureza do tempo e dos afetos na composição da vida humana, e se imagina que tudo pode ser resolvido com os artifícios tecnológicos, porque tudo deve dirigir-se para a eficiência da produção de riquezas, sem que seja necessário investigar, respeitar e potencializar os limites a partir dos quais o ser humano alcança a sua destinação como espécie, sem perder de vista a sua finitude como indivíduo e como sociedade histórica.

No meio cultural em que nos encontramos o prejuízo é ainda maior, porque a mentalidade geral é ainda muito inculta[12]. Há ainda uma longa batalha pela frente para se chegar a desenvolver uma mentalidade epistemológica qualificada para a produção da pesquisa qualitativa. As políticas públicas

de fomento e incentivo à produção do conhecimento científico privilegiam, de forma hierarquizante, as pesquisas que possam servir para o acréscimo da riqueza material do país, como se não houvesse riquezas espirituais para serem cultivadas e preservadas em sua dinâmica vivente e gerativa. Só o que dá lucro parece interessar ao sistema produtivo dominante. E pesquisa qualitativa é considerada "muito subjetiva" para o gosto inculto das sociedades capitalistas, e só por concessão e ostentação de riqueza ou autopromoção se concede reconhecimento a certos campos da atividade humana, considerados excêntricos, como é o caso das artes e da filosofia. Afinal, para que serve um saber que não tem função pragmática imediata? Para que serve cultivar a qualidade espiritual de pessoas humanas se isso não aumentar o poder de ganho?

Essa lógica rasteira comum é a causa de muitos equívocos na condução da formação epistemológica em nosso país. Estamos ainda muito longe da efetivação de uma cultura espiritual própria, que tome para si a tarefa de investigar o fenômeno humano em sua totalidade, de modo autônomo e autopoético, tendo em vista a formação de uma humanidade constituída de indivíduos saudáveis e radicalmente livres, que finalmente aprendam a cuidar de si mesmos e, consequentemente, a cuidar do seu ambiente vital, de sua sociedade, de sua espécie, de sua morada planetária.

Ora, isso requer uma concreta revolução espiritual, compreendendo a palavra espírito como signo do determinante complexo global do modo de ser de indivíduos e sociedades históricas. O espírito é um signo do modo ético de existir de indivíduos e sociedades, ou seja, signo do modo habitual de viver de

indivíduos sociais. O ético diz respeito propriamente ao modo habitual de comportamento dos seres humanos em sociedade. A Ética pode até ser para alguns filósofos uma doutrina moral específica, mas a compreendo como a investigação filosófica (no sentido próprio do termo) relativa ao agir humano que visa a excelência no agir, não por mérito ou recompensa, mas como autocondução responsável e consequente, sem finalidade alguma exceto aquela de *agir sabiamente* e conduzir a ação como se conduz a criação e a execução de uma peça sinfônica. Quanto mais o maestro é claro em suas expressões intencionais tanto mais a orquestra executará a música sem atropelos.

Todos nós precisamos aprender muitas coisas se quisermos fazer valer o mérito efetivo da pesquisa qualitativa na produção de conhecimento formador de inteligências críticas, mas não estúpidas ou enrijecidas em suas doutrinas particulares. Ser crítico não precisa significar ser sarcástico ou intolerante, mas precisa significar *ser justo, ser moderado, ser criterioso, ser cuidadoso, ser dedicado, ser rigoroso* ao lidar com o desvelamento dos fenômenos. Ninguém pode ser considerado radicalmente critico se pretende impor supostas verdades incontestáveis aos outros. O ser crítico é sempre aquele que aprendeu a duvidar e a suspeitar, a perguntar e a inferir, a conjecturar e a reconhecer, a questionar o que está posto como dado, a buscar soluções e alternativas para problemas efetivos e que aprende a distinguir problemas necessários de falsos problemas. Ser crítico antes de tudo significa aprender o justo e a justeza das coisas por conta própria, e não por simples imitação ou por mera bricolagem primária de fontes externas. Mas ser crítico também significar ser rigoroso no lidar com a interpretação de fatos e aconteci-

mentos que dizem respeito ao comportamento de indivíduos e sociedades, assim como criterioso com o uso das fontes e dos documentos disponíveis e utilizados em uma pesquisa. Também significa pertença a uma tradição determinada, sem a qual nada de novo pode aparecer na produção de sentido.

De qualquer modo, nossa pertença a uma determinada tradição cultural, epistemológica, filosófica, capitalista, autodestrutiva, etc., se encontra hoje reunida, talvez graças à globalização, em uma visada histórica compreensiva do passado-presente e futuro da humanidade e do planeta, e ainda dispomos das conjecturas da cosmologia contemporânea em sua investigação relativa à origem do universo, desvelando de modo sempre mais assustador (sublime) a complexidade enigmática do universo em sua expansão não se sabe até quando. Dispomos hoje de uma visada individual, social, antropológica e cosmológica (auto-socio-antropo-cosmológica) que se caracteriza por ser um metaponto de vista articulador das novas emergências oriundas da complexificação da vida planetária. Nessa espécie de promontório situamos a visada da presente construção epistemológica em ato. Temos, enfim, um novo começo!

Apresento a proposição de uma fenomenologia própria e apropriada que tem como tarefa elucidar a constituição epistemológica da pesquisa qualitativa, determinando, assim, o seu grau de consistência e de sustentabilidade diante dos desafios e enigmas do nosso tempo globalizado e perdido em sua expansão incontrolável, por meio de um modo de produção material insustentável. Há a emergência da qualificação humana para a realização de modos de vida saudáveis e inteligentes (sensíveis),

e isso só se pode fazer por meio de processos qualificadores que atualizem o projeto de uma humanidade responsável por si mesma e amante por si mesma da vida abundante.

Uso a expressão fenomenologia como uma provocação dialógica, pois não a compreendo como um sistema metódico já realizado cujo objeto específico pode ser descrito como a elucidação apodítica, absolutamente imanente, da *essência puramente eidética do conhecimento* humano. Uso a palavra no sentido de um caminho de investigação radical do que inere ao ser humano perceber, compreender e saber de si mesmo, do outro e do mundo em um fluxo ininterrupto e dialógico – fluxo transformativo.

É preciso, pois, deixar ser o fluir das coisas mesmas o caminho de nossas vidas. Quer dizer, agir com arte na totalidade de nossas vidas e fazer delas obras de arte. E a obra de arte é como o desabrochar de uma flor: um acontecimento efêmero da vida em si mesma. Eis o *imageamento*[13] do rigor na pesquisa quantitativa: o enamoramento incorrigível pelo conhecimento em si mesmo, na consciência de que, como o desabrochar de uma flor, todo aparecer fulgurante se recolhe no desaparecer simplesmente. Mas, na linha do existir fático, a vida em si mesma é um contínuo nascer e morrer incessante.

Desse modo, um dos traços distintivos de uma pesquisa qualitativa articulada fenomenologicamente e torcida transdisciplinarmente é a consciência do pesquisador em relação à fragilidade espiritual da humanidade, que sempre precisa de “anjos” e “protetores”[14] para poder vir a constituir-se em fortaleza e poder agir livremente, pelo discernimento correto, que é sempre um termo indeterminado, mas que designa um

critério alcançável pela prática e pela experiência própria de indivíduos. O rigor da pesquisa qualitativa diz respeito à qualidade de rigor do pesquisador e nada tem a ver com uma exteriorização metodológica de passos e regras de como conduzir uma investigação científica consistente. É preciso lembrar, então, como estamos contaminados de um falso rigor que mal sabe avaliar os efeitos nefastos de sua atuação acadêmica e social, quando simplesmente aceitamos as regras do jogo da produção científica qualificada imposta pelos órgãos governamentais responsáveis, sem a mínima resistência crítica, sem a mínima clareza relativa ao sentido de rigor que não pode depender de tecnocratas e de políticas comprometidas com a desqualificação generalizada da potência humana diversificada e singular. É estupidez pensar que o rigor seja um procedimento exclusivo dos filósofos lógicos e dos cientistas matemáticos e geômetras. O rigor, a rigor, é um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte. O rigor é o *ethos* de toda produção artística. Por que a ciência teria que ser diferente em relação ao *ethos* artístico?

O que aqui compreendo como uma fenomenologia torcida e articulada transdisciplinarmente diz respeito à emergência da teoria da complexidade e da postulação de um campo transdisciplinar no tratamento epistemológico e ontológico da natureza do conhecimento humano, e se inspira em autores como Stéphane Lupasco (1988), Basarab Nicolescu (2002) e Edgar Morin (2005a, 2005b, 1999), David Bohm (2001), David Bohm e David Peat (1989), Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), Humberto Maturana (1999, 2001), Edmund Husserl (1949, 1961, 1990, 2001), Martin Heidegger (1995, 1996), Hans-Georg Gadamer (1996), Jiddu Krishnamurti (1986,

1997), dentre outros que por conveniência não foram citados. Configura-se esta perspectiva em uma polilógica articuladora dos diversos níveis de constituição da realidade, do ponto de vista humano. É um livre pensar híbrido, mestiço, complexo, aberto às emergências vitais do ser humano. Neste âmbito de uma ciência transdisciplinar nascente, o critério qualitativo é resgatado como primordial para a produção do conhecimento, sendo reintroduzido o "sujeito" e os "processos de subjetivação" no interior da construção epistemológica complexa. Também não se nega o valor das disciplinas e nem a importância das ciências positivas. Mas não se aceita, de modo algum, o imperativo metafísico das ciências "duras" como critério absoluto de rigor científico, porque o verdadeiro rigor não consiste na aplicação de métodos infalíveis e sim na qualidade de aferição dos efeitos do uso de um método qualquer na vida cotidiana dos indivíduos e das sociedades.

A qualidade pressupõe qualificadores qualificados para poder ser reconhecida e acolhida em sua qualificação. É preciso aprender a desacreditar em um método científico que até agora só tem aumentado o tamanho da tragédia humana, justamente por falta de rigor. Duvidemos, com rigor, da falácia de uma ciência exata e de um método verdadeiramente científico que só alguns conhecem e dominam. Chega de delegar nossa responsabilidade pela qualidade de vida aos especialistas epistemologicamente formados para perpetuarem a divisão da humanidade entre gênios e imbecis. Precisamos sim de uma ciência de rigor que se torne também um meio de formação para todos, em diversos graus de aprofundamento e dedicação. Chega de aceitar a idéia de que só os cientistas e filósofos profissionais

têm autoridade para pensar criticamente e para desenvolver métodos infalíveis de pesquisa. E isso só pode ser mudado por meio de uma revolução cultural que hoje se impõe como necessária, dado o adiantado estado da degradação humana e planetária. Pensemos intensamente sobre essa possibilidade: a pesquisa qualitativa hoje está diretamente ligada à transformação da natureza humana, no sentido de sua perpetuação como espécie, como sociedade e como indivíduo singular e plural. Ela não pode estar a serviço de uma maquinação tecnocientífica que não atende à qualidade e à qualificação da vida espiritual da humanidade. Por isso é hora de reinventar uma pesquisa qualitativa qualificada que não pode mais andar a reboque dos métodos científicos que lidam com fenômenos ditos naturais, portanto, exteriores ao fluxo vital dos seres humanos concretos. Afinal a qualidade é algo próprio de quem sente, percebe, julga, conceitua, afeta e é afetado por aquilo que percebe.

Esboço genealógico da pesquisa qualitativa

O que se chama hoje de pesquisa qualitativa é na verdade um produto tardio da modernidade epistemológica. É resultante de um movimento de diversificação de disciplinas ocorrido no século XIX, o século em que a história se torna um efetivo problema gnosiológico. Aí se pode reconhecer a origem da dicotomia entre ciências da natureza e ciências do espírito e que tem variadas motivações e causas. Nesse ponto da história, tudo parece convergir para a vitória da emancipação humana pelo viés do racionalismo metafísico, seja ele idealista ou empi-

rista. A delimitação do que se passa a chamar de ciência humana ganha força pelo aparecimento das disciplinas, inicialmente originárias da filosofia, que tratam de aspectos do ser humano como indivíduo e como sociedade. Assim, sociologia, psicologia, direito, antropologia, geografia, ciência política, economia, pedagogia, linguística, arqueologia, história, além da própria filosofia, desenvolvem relativa autonomia e se transformam em campos disciplinares cada um dos quais com seu próprio objeto de pesquisa. Entretanto, essas agora chamadas ciências humanas aspiram, cada uma a seu modo, o alcance de uma consistência epistemológica similar ao modelo e aos métodos das ciências da natureza, notadamente da física e da química.

Há na constituição inicial das ciências humanas um problema sério de identidade epistemológica, pois seus objetos não podem ser tomados do mesmo modo como os objetos das ciências físico-químicas, que estudam conjuntos de fatos exteriores ao ser humano, fatos que não interferem diretamente na vida corriqueira deste, e que sofrem a ação de controle e domínio sobre eles. Aparentemente, a natureza física ou química dos corpos e do mundo não se opõe ao uso que delas possa fazer a ciência. Não há na investigação físico-química uma produção de sentido subjetivo por parte do objeto examinado em seu comportamento físico e em sua estrutura química. O mundo da matéria não é pensante. Pensante é o homem que investiga o mundo da matéria e lhe descreve leis e princípios sem que seja necessário nenhum consentimento desta. A natureza é assim compreendida como determinismo puro governado pela causalidade eficiente: um grande objeto transcendente, externo ao ser humano, que se comporta segundo as leis uni-

versais da gravitação e que pode ser descrito matemática e geometricamente como ele de fato é, sendo por isso mesmo reproduzível artificialmente.

Em contrapartida, as ciências humanas vão focar sua atenção epistemológica na análise da própria ação conduzida pelos seres humanos seja considerando suas estruturas, aspirações e frustrações, seja observando alterações provocadas pelo seu agir nos meios físico, social e/ou psíquico. As ciências humanas, assim, estão intimamente relacionadas com as qualidades do ser humano e são chamadas ciências na medida em que postulam uma objetivação de seus objetos intencionais, por meio de descrições que se postulam imparciais e metódicas, ao modo rigoroso de Descartes na estruturação de seu método universal, cujos passos iniciais progridem do mais simples para o mais complexo, tomando este como exemplo e modelo paradigmático do método certo e dito propriamente científico.

Na gênese das ciências humanas há a emergência de fatores complexos que passam a ocupar a atenção de estudiosos em muitas frentes diversas. Assim, o século XIX vê florescer uma psicologia empírica e uma sociologia positiva com August Comte, assim como uma sociologia crítica com Marx, que é considerado um dos primeiros pesquisadores sociais a realizar pesquisa de campo. O avanço da ciência histórica repercute no campo da linguagem – na análise de atos de fala e de escrita – fomentando o desenvolvimento teórico de uma teoria linguística nova, a semiologia. A psicanálise de Freud desponta no final do século como uma alternativa terapêutica surpreendente, desveladora de uma subjetividade marcada por estruturas profundas configuradas na tensão entre desejo e lei. Nietzsche concebe uma

filosofia para além da filosofia sistemática, inaugurando a possibilidade de uma filosofia propriamente trágica, que não mais consiste em um ordenamento metafísico moralizante e nem em uma produção de sentido submetida a entidades externas ao humano e naturalmente transcendentes. Husserl escreve suas investigações lógicas, base de sua fenomenologia transcendental, apoiado na análise lógica dos atos intencionais da consciência, de base Aristotélica, desenvolvida por Franz Brentano no campo de uma psicologia racional, em contraposição à psicologia empírica dominante, base do psicologismo behaviorista. A antropologia e a arqueologia ganham formulações novas, com o estudo dos grupos étnicos primevos e com a descoberta dos sítios arqueológicos da antiguidade, o que vai determinar uma compreensão mais encorpada das origens da espécie humana e da história das civilizações antigas. Wihlelm Dilthey (1883, 1944) formula uma epistemologia das ciências do espírito caracterizada como uma hermenêutica geral do conhecimento psicológico e histórico do ser humano, contraponto o trabalho da compreensão ao trabalho da explicação, postulando, assim, um fundamento compreensivo e não explicativo para as ciências do espírito. No caso, a estrutura da compreensão é própria do modo psicológico do ser humano, não sendo aplicável ao mundo natural com seus objetos. As ciências da natureza explicam, as ciências do espírito compreendem. Esta aporia entre explicar e compreender revela, de qualquer modo, uma preocupação epistemológica distinta daquela das ciências naturais para fundamentar uma ciência que diz respeito ao comportamento humano e não ao comportamento de entes naturais que não precisam ser compreendidos e sim explicados.

Poderia me demorar longamente nas variações e ramificações novas que vão constituir a constelação dispersa das ciências humanas atuais, mas isso não serviria de muita coisa para o propósito presente, que é o de elucidar, de maneira própria e apropriada, a natureza complexa do conhecimento humano e suas implicações práticas na condução da vida individual, social e ecológica da espécie humana habitante do planeta terra. De qualquer modo, é fundamental compreender a historicidade do que se pode hoje chamar de pesquisa qualitativa, inclusive como forma de identificar as concepções legítimas que se desenvolveram ao longo de linhagens e escolas específicas, todas, porém, convergindo para questões que hoje já não podem mais ser tratadas a partir de uma única ótica, de uma única disciplina.

Agora a questão relativa à fundamentação epistemológica das ciências humanas não pode mais ocorrer pela produção de um metanarrativa hegemônica, capaz de colher a lei universal da humanidade ao modo de um objeto natural. Apesar de parecer, o ser humano não é um objeto que pode ser medido em seu modo de ser existencial. No máximo ele pode ser compreendido, o que significa bem outra coisa do que ser objetivamente explicado. E isso por razões óbvias demais para merecer nossa atenção epistemológica.

No presente momento, dispomos então de muitas matrizes e de muitos métodos qualitativos que foram sendo desenvolvidos ao longo dos anos pelas ciências humanas particulares. Quais deles são os mais verdadeiros, os mais científicos, os mais rigorosos? Seria possível negar algum deles sem comprometer todos eles? Seria possível reuni-los em um único âmbito, sob

a égide de uma superciência humana de rigor incontestável? É possível misturá-los, torcê-los, decliná-los, subsumi-los em contínuos atos dialéticos? O que dizer então das filosofias mestiças, das bricolagens metodológicas, das novas configurações de saberes interdisciplinares e transdisciplinares, das *abordagens multirreferenciais* da pesquisa etnográfica crítica (MACEDO, 2000), da escuta sensível do pesquisador, da antropologia hermenêutica, da hermenêutica jurídica, da hermenêutica filosófica? São elas ciências efetivas ou são mesmo falsas ciências, como desejariam os *positivistas* atuais que continuam pensando com a cabeça no século XIX e XX? O que dizer da validade epistemológica da pesquisa qualitativa, independentemente de sua matriz teórica e metodológica? Como reconhecer o efetivo rigor de uma pesquisa qualitativa fora dos enquadramentos reguladores instituídos, que considera produção de ciência apenas aquela que lida com objetos transcendentes? Quem são os avaliadores qualificados para reconhecer e dialogar com os pesquisadores produtores de conhecimento qualitativo? Como é que um avaliador que desconhece a existência de um questionamento filosófico rigoroso poderá vir a avaliar a qualidade de uma pesquisa construtora de conceitos dialógicos e de novas perspectivas?

Validade epistemológica da pesquisa qualitativa e seu meio articulador universal

A questão relativa à validade da pesquisa qualitativa diz respeito diretamente ao modo de produção da ciência regular, com suas

leis e postulados estabelecidos, suas crenças estratificadas e regimes lingüísticos formais. Isso toca no conceito de ciência que se impôs no Ocidente a partir da revolução científica iniciada por Copérnico e Galileu nos séculos XVI e XVII. Como procurei mostrar, também as ciências humanas buscaram cada uma ao seu modo uma fundamentação consistente para validar seu caráter propriamente científico. A ciência, assim, seja ela dita dessa ou daquela forma, natural ou humana, física ou psicológica, é sempre uma produção discursiva, uma produção de sentido baseada em investigação rigorosa, metódica, sistemática. Ciência, então, é um modo de produção do conhecimento baseado em princípios, postulados, categorias, descrições, explicações, compreensões, comprovações, experimentações, documentações, procedimentos normativos, atitudes consistentes, valores referenciais, relações interdependentes, suposições, comunicações, avaliações, projetos, etc.

Gostaria, então, de reafirmar uma verdade já sabida de todos: toda ciência é humana e toda ciência é ciência de objetos idealmente definidos, apesar de encontrar alguma forma de correlação com os objetos observáveis em um determinado campo fenomênico, considerados como objetos transcendentes aos sujeitos singulares. E por ser campo fenomênico, é sempre referente a sujeitos humanos históricos, concretos. Lembremos: não há fenômeno sem observador. Portanto, é sempre preciso começar pela pergunta: *como* é que o observador observa o que observa? Ora, se poderia dizer: o observador tem olhos, tem sentidos. Ele observa pelos sentidos, pelos olhos. O que ele vê em sua observação são fenômenos da consciência perceptiva, volitiva, conceitual que estão projetados em um

para fora e assim são objetivados como objetos definidos: o prado, a montanha, a árvore, crianças no parque, gansos no lago, a casa, o avião, a cidade, o mundo, o espaço, o tempo, qualquer coisa. Nossa percepção nos ilude com um *fora de nós* e com um *dentro de nós*. Dizemos, então: o meu objeto de pesquisa é esse ou aquele, isso ou aquilo. Sem objetivação, sem ilusão de exterioridade e de interioridade não há nada a conhecer. Toda objetivação, então, é uma definição de objetos, quer dizer, de fatos pretensamente exteriores ao sujeito. Tais fatos são a possibilidade de uma ciência se constituir universalmente, porque, como se diz, são fatos objetivos, fatos observáveis por todos os participantes das mesmas condições de princípio. Uma casa está ali adiante para todos os que podem ver.

O campo objetivo de uma ciência é sempre aquilo que pode ser visualizado por todos. Só que esse ser visualizado por todos pressupõe articulações lingüísticas comuns, uma língua comum, porque só o que pode ser dito pode ser percebido e intuído intencionalmente por todos como fato comum. Inspirando-me em Gadamer (1998), a linguagem, então, é o meio universal da pesquisa qualitativa, como é o meio universal de tudo o que dá sentido e do que faz sentido. É, então, na linguagem que se deve buscar o fio condutor de toda compreensão qualitativa criteriosamente construída. Eis mais uma vez o rigor no sentido próprio da palavra.

A validade epistemológica de uma pesquisa qualitativa depende sempre de acordos firmados entre comunidades científicas tradicionais. É sempre uma relação de poder que está por detrás dos processos de validação ou invalidação de propostas e procedimentos de pesquisa. Toda produção discur-

siva de natureza epistemológica é uma produção de sentidos implicados com circunstâncias organizacionais específicas. Há escolas, tendências diversas dentro de cada escola, textos básicos, figuras fundadoras, estratificações e sedimentações de todo tipo. Há, enfim, formações epistemológicas para cada área ou setor da produção de conhecimento já criado. Para investigar fenômenos psicológicos é preciso ter formação em psicologia. Para investigar fatos sociais é imprescindível ser formado em sociologia ou em ciências sociais. Para produzir conhecimento filosófico é preciso possuir formação filosófica, e assim por diante. Cada área de conhecimento tem seu universo próprio, sua linguagem apropriada, suas artimanhas de certificação e de controle de qualidade. Nisso tudo há outro aspecto relevante que convém destacar.

No interior de cada área específica, de cada especialização consolidada observa-se uma variedade de tendências, uma multiplicação de linhas de fuga que na maioria das vezes pode levar à fragmentação da própria área disciplinar. Assim, por exemplo, em muitas áreas é comum o fenômeno da incomunicabilidade entre escolas distintas. Um suposto kantiano pode facilmente considerar improvável a existência de vida inteligente fora de Kant. Um heideggeriano escolado pode achar que nada pode ser esclarecido fora da analítica heideggeriana. Um continental olha com suspeita um analítico, um analítico acha perda de tempo debruçar-se sobre o *a priori* transcendental em suas variantes e estruturas noético-noemáticas. É tudo uma questão de ponto de vista. Mas, com quem anda a verdadeira verdade epistemológica, o verdadeiro ponto de vista? Quem são, afinal, os senhores do rigor metodológico indubitável, infalível?

Essa sim é uma questão séria, porque toca em um âmbito ético inadiável: o da efetiva qualidade das pesquisas. O que é determinante como qualidade em uma pesquisa? Há, por ventura, medidores de qualidade, ou se tem confundido o *qualis* com o *quantis*[15]?

É importante destacar a tendência geral dos processos de validação das diversas áreas científicas: são baseados em critérios que na maioria das vezes reificam os procedimentos investigativos já instituídos e não consideram os processos instituintes. Significa dizer que a apreensão da suposta qualidade de uma investigação se dá muito mais pelo formalismo normativo do que propriamente pela capacidade de reconhecimento correto, sobretudo se a pesquisa é inovadora, pois facilmente será considerada imprópria, inadequada, incompleta. No campo da qualificação instituída sô o que está estabelecido tem valor. Qualquer produção discursiva estranha ao cânone regulador será considerada desqualificada. Quer dizer, há muito jogo de forças nos processos de validação do conhecimento científico e nem sempre o que é efetivamente potente e benéfico é reconhecido e valorizado corretamente de imediato. Basta analisar a política de distribuição dos recursos das agências de fomento do nosso país para nos darmos conta de que a pesquisa científica e a produção intelectual são hierarquizadas de uma maneira completamente contraditórias para um regime político que ostenta os princípios de uma nação livre e autônoma. O que se deveria fazer para fomentar a produção de conhecimento qualificado em nosso país não é feito, que seria o investimento concentrado na experimentação de novas idéias e de novos talentos investigativos, a partir de

uma educação básica de qualidade. Pelo contrário, o que se vê é a manutenção dos feudos e das autorizações baseadas não na produção de idéias próprias e conjugadas e sim no formalismo normativo que é usado como uma receita única para todos os casos de igual maneira.

Assim, muitas vezes estamos sendo enganados com os critérios de qualidade usados nos meios de validação da pesquisa científica e ainda estamos muito longe de alcançar uma democracia também no plano da produção intelectual, que hoje parece ser regida por um regime tecnocrático absoluto, em que toda qualidade é medida por um padrão exterior supostamente impessoal. Ora, isso é um concreto engodo que só funciona pela baixa qualidade geral da formação para o livre e responsável existir compartilhado próprio e apropriado.

Que fique claro, não se trata aqui de se fazer nenhuma defesa do individualismo de qualquer espécie, mas de chamar em causa a descrição de fatos, sem os prejuízos comuns que nos cegam diante deles. Não tenho nenhuma dúvida de que o ser humano é um ser social e que a sua vida individual só faz sentido na relação com uma totalidade, que é sempre um modo de *ser-no-mundo-com*. Tenho dúvidas, entretanto, se as formas de validação e certificação vigentes dos produtos científicos sejam as mais apropriadas para a gestão da qualidade dentro de uma perspectiva que dê conta da emergência humana planetária *auto-socio-eco-poética*[16], portanto, que articule e conjugue a sustentabilidade dos processos produtivos pela qualificação humana elevada à esfera onde o indivíduo, sociedade e espécie convirjam dialogicamente para um estado de comum-responsabilidade aberto e imprevisível, sem deixar

de lado tudo o que é preciso fazer para evitar os atropelos que a experiência passada acumulou.

É prudente atentar para o fato de que uma regulação externa da produção intelectual só é isenta da presença subjetiva no formalismo normativo, porque na prática a coisa é bem outra. Onde houver avaliadores que cumpram a aplicação de regras estabelecidas, haverá contaminação subjetiva, mesmo na aparente neutralidade do que se apresenta normatizado e manipulado por técnicos altamente preparados para cumprir as determinações de tabelas. E então a qualidade de uma obra é julgada apenas pelo seu enquadramento ou não enquadramento nos critérios estabelecidos formalmente. Em modelos assim, pessoas como Einstein, Galileu, Leonardo da Vinci, Aristóteles e tantos outros seriam considerados improdutivos pelo fato de nunca terem publicado artigos em revistas científicas consideradas de classe A ou B, dentro de um sistema de referência composto por níveis subordinados a um nível considerado padrão. Tudo que é avaliado fora do padrão é considerado qualitativamente inferior, não recomendado, portanto.

Ora, como é possível compreender a validação da produção científica por mecanismos similares ao descrito acima, sem um comprometimento justamente com a qualidade, que é sempre um meio complexo de relações implicadas? Como conceber como dadas, no plano da qualificação, qualidades superiores e qualidades inferiores estabelecidas por comunidades históricas particulares? Poder-se-ia pretender para tais critérios uma validade absoluta metafisicamente dada? Ou será preciso se ter a coragem para desmontar qualquer postulação de realidade que se imponha como regime único e se postular uma validade

universal da pesquisa qualitativa baseada em um absoluto cuidado com a potência humana, para que não aconteça de nos tornarmos irresponsáveis pelo vivente-aí?

Política, economia e ética da pesquisa qualitativa: limites da consciência da consciência e da inconsciência

Com o intuito de encaminhar as tensões por último afiguradas, apresento uma metáfora como *imageamento* ou *horizonte noético-noemático*[17] da questão relativa à validade epistemológica da pesquisa qualitativa e à sua política, economia e ética auto-sustentáveis. Não estou trabalhando com dados estatísticos e sim com processos de compreensão e interpretação que implicam no exercício da existência humana consciente da consciência e da inconsciência – um exercício que pode ser chamado de filosófico, usando a expressão no sentido próprio do termo, que é o exercício rigoroso do pensamento apropriador.

Penso e considero o ser humano em suas emergências e necessidades capitais como o principal sentido da pesquisa qualitativa. Pondero, assim, que seria coerente e veraz chamar de pesquisa qualitativa aquela em que o pesquisador se torna *aprendiz de si mesmo na relação de pertença com a totalidade vivente de seu mundo de relações materiais e mentais*. Assim, uma pesquisa faz sentido na medida em que alcança sentido como práxis qualificadora. Isto significa não a produção de um produto requerido por um mercado consumidor específico, e sim a produção de *si-mesmo-outro-mundo* – produção que se dá

por reprodução, manutenção, potencialização e por atualização continuadas. A pesquisa qualitativa não tem como fim atender à ordem de uma produção intelectual regulada por grupos de pesquisa hegemônicos, imperiais, colonizadores. Acreditar nisso seria aceitar a indignidade, o rebaixamento ontológico, a servidão humana como dada e certa, sem alternativa de mudança, de revolução, de transformação radical. Posso afirmar que o seu fim é o conhecimento em seu acontecimento do *conhecimento do conhecimento e do desconhecimento, tendo em vista a realização humana plena em sua abertura ontológica radical – um ser da diferença sem perda da unidade diversa.* Seu fim é a vida humana instante projetada em sua causação *como está sendo*.

Desse modo, a qualidade no rigor da palavra deveria ser a qualidade alcançada pelo pesquisador em sua radicalidade aprendente, o que significa uma interação com o seu meio de existência. O rigor na pesquisa qualitativa só pode ser compreendido em sua consistência própria e apropriada a partir de um ato livre e implicado com a *vida abundante*. A atitude de rigor do pesquisador não pode deixar passar as incoerências éticas que levam a efeitos epistemológicos desastrosos, incoerências que levam ao jogo pessoalista que se reveste de impessoalidade a serviço de uma coletividade fictícia, justamente porque carente de vida própria. Pois ter vida própria implica em processos afetivos de relações interpessoais vivas, históricas: uma política de afetos e uma economia sustentável com autonomia sempre compartilhada – uma ética da comum-responsabilidade e do cuidado radical com o cuidado radical.

Eis o *imageamento*:

Em um lugar qualquer do universo, muito provavelmente no planeta Terra, há bilhões de anos luz atrás, existiu como expressão da espécie humana uma civilização que em determinado momento da sua história desenvolveu um chamado método científico e com ele determinou uma hierarquia entre as sociedades e os indivíduos do planeta. Determinou, com seu método certo e objetivo, que a espécie humana deveria ser reconhecida e dividida em duas partes: os puros e os mestiços. Os puros seriam puros enquanto não se misturassem. Os mestiços, como diz o nome, seriam simplesmente mestiços e condenados à mestiçagem eterna. Todo puro que provasse da mistura seria imediatamente expulso da pureza. Com o passar do tempo, essa determinação epistemológica acabou por gerar uma humanidade completamente dissociada e fragmentada, dependente e submissa ao idealismo maniqueísta e sempre transcendente. Tornou-se tão determinista e tão rígida que acabou por determinar a sua própria exclusão por ausência da pureza estabelecida como princípio. Entretanto, antes de desaparecer como espécie, desenvolveu processos de extremo poder, que poderiam ter se constituído em outras possibilidades se o seu fundo comum não fosse ainda a barbárie e a continuidade da cadeia alimentar das espécies do planeta em que os mais fortes e mais armados são os vencedores por definição dogmática, portanto, indiscutível. A possibilidade de um outro processo de desenvolvimento dependeria do acréscimo de consciência do indivíduo, da sociedade e da espécie na direção de um cuidado amoroso com sua própria qualidade de existência em todos os âmbitos, o que só acabou acontecendo no limite individual e em pequeníssimas comunidades alternativas que intensificaram a simplificação das necessidades e acabaram desaparecendo na paisagem, confundidos com árvores e animais. Conta a lenda que o processo de alienação da espécie foi tão grande que em determinado momento se conseguiu reproduzir com tanta perfeição os modelos orgânicos e psí-

quicos, e foram construídas máquinas tão perfeitas substituindo os seres vivos, até o ponto de não haver mais procriação natural, e as máquinas humanas dominaram o planeta através da reprodução do modelo que as produziu. Instituíram a eugenia planetária e logo todas as espécies naturais haviam sido substituídas por programas avançados de simulação de vida. Conta-se ainda que nessa época uma maça era considerada uma maça a partir de uma certificação dada por uma organização agrícola que acabou patenteando todas as frutas, cereais e legumes do planeta, controlando-lhes a reprodução por intervenção genética. Dizem, também, que foi implantado um sistema de controle da qualidade maquínica da produção dita intelectual por meio da padronização hierárquica fechada, através da qual eram julgadas todas as espécies de produção científica. Houve também uma forte colonização de outros planetas e aqueles experimentos e construções científicas que não alcançavam a divulgação interplanetária, por meio de periódicos qualificados, eram considerados endógenos e como tais nunca poderiam merecer o qualificativo de ciência rigorosa, não passando de cópias de cópias de cópias. Falam ainda que sem *pedigree* curricular comprovado em cartório público e tudo ninguém poderia chegar a produzir algo que pudesse vir a ser considerado de valor verdadeiramente científico. Dizem também que instituíram para si mesmos uma divisão no mínimo curiosa entre ciências da natureza e saberes humanos, tendo esses últimos em determinado momento pretendido erigir-se em ciências humanas independentes, mas foram impedidos pelo formalismo jurisprudente da Real Sociedade da Ciência Interplanetária, que passou a desqualificar qualquer pesquisa independente como falsa e nociva, sem levar em consideração qualquer apelo considerado subjetivo. Não se sabe claramente se a verdadeira causa de sua destruição foi mesmo o excesso de controle e a falta de sensibilidade, mas se sabe ao certo que desapareceu e somente deixou

vestígios digitais em programas que agora precisam de intérpretes muito raros para sua decifração correta.

Esse *imageamento* ou metáfora é a apresentação da condição de princípio para se chegar a visualizar as consequências desastrosas de uma ciência que não sabe valorizar a potência da diversidade da espécie e que não sabe como fazer para se desamarrar de seus próprios preconceitos ontológica e epistemologicamente enraizados. Precisamos ter presente, por emergência da existência humana atual, uma compreensão articuladora da totalidade conjuntural que nos permita desenvolver uma criteriologia na investigação dos processos individuais, sociais e ecológicos que constituem a existência humana universal, tendo-se em vista a realização não-programática de projetos humanos auto-sustentáveis, cuja política é fundada na pertença comum a um mundo de entidades participantes das mesmas condições de inteligibilidade e de sentido existencial. Afinal, a humanidade em sua dimensão unitária de espécie não é um produto acabado e concluído pelo trabalho de Deus, mas uma obra aberta ao seu próprio poder-ser diferencial. Um mistério insondável que só se deixa capturar em instantes. Tudo isso aponta para uma Ética propriamente dita, que não pode ser compreendida senão como forma de realização plena dos sentidos humanos individual, social e ecocosmológico. Toda ciência qualitativa está assim implicada com o próprio desenvolvimento humano complexo e diferencial, e será sempre um meio de realização da qualificação necessária à produção de uma vida cujo sentido primeiro e último é o *tornar-se aquilo que se é*: *uma potência de plenitude vivente*. Também, uma obra de arte.

A Ética na pesquisa qualitativa é a garantia de que o trabalho científico fundamental não consiste na utilização de modelos eficientes já dados, mas no aprendizado intensivo do modo de ser aberto da ciência da consciência e da inconsciência, que afinal é o âmbito em que toda investigação qualitativa deveria assentar o seu horizonte noético-noemático efetivo. O lugar, afinal, em que o sentido é sentido para seres humanos que se reconhecem livres de toda metafísica e de todo determinismo controlador. O controle, agora, é o meio de equilibração da qualidade e da qualificação em movimentos de relação de poder convergentes para um sentido comum unitário de tudo e de todos, sem que isso se transforme em camisa de força negadora da própria complexidade *heterogenética* da natureza como totalidade e da humanidade histórica nela existente. Nós somos sempre aquilo que pensamos e como pensamos. E nossos pensamentos não são apenas atos intelectuais analíticos, mas são também desejos, juízos de gosto, perceptos e afetos. Para que um ethos adequado se desenvolva no exercício de uma ciência de rigor, é preciso levar em conta que toda qualidade só faz sentido para um ser capaz de percebê-la e discerni-la em sua função existencial própria. Para isso é preciso cuidar da qualidade humana para que ela possa ser a qualificadora do modo de vida sustentável e inteligente. Só o ser humano pode decidir pela sua qualidade de vida. Só o ser humano pode destinar-se feliz ou infeliz no transcurso da existência. Só ele pode ser ou não ser além do que já se encontra determinado pelas ações dos que o antecederam.

Últimas palavras necessariamente inconclusivas

Tenho plena consciência da consciência e da inconsciência de tudo o que aqui foi possível expressar. Há muitas lacunas, sem dúvida. Há também muitas aberturas merecedoras de atenção criteriosa. Mas do que dar conta de uma área específica do conhecimento humano, estas reflexões propõem um âmbito comum para a construção de uma ciência humana unificada, que parta de um novo começo absoluto – uma inevitável metáfora da ilusão de totalidade que só pode fazer sentido como tendência conectiva de toda investigação criteriosa, cujos eixos estruturadores formam a conjuntura *eu-outro-mundo*[18]. Toda ciência é uma produção de subjetivações concatenadas. Ela só faz sentido quando sujeitos históricos se tornam os qualificadores qualificados dos processos infinitos de compreensão e de equilibração do ethos humano. Há, enfim, valores que só podem ser aprendidos pela experiência própria e apropriadora. Uma experiência que tem com o pano de fundo um abismo infinitamente abissal e desconhecido. Mas uma experiência que também pode se constituir como modo poético, salutar e solidário de habitar o mundo.

A rigor, considero que para ser científica, uma ciência humana tem que ser filosófica. Quer dizer, uma produção discursiva de caráter epistemológico não pode deixar de lado o permanente estado de suspensão em relação aos dados estabelecidos no passado da construção epistemológica de cientistas e filósofos, escolas e tendências, caso queira também produzir formas de pensamento autônomas e inventivas. É justamente este o traço fundamental do pensamento crítico que deve cons-

tituir a base criteriológica de todo rigor qualificado: nunca acreditar em verdades dadas, nunca aceitar como concluídas as arqueologias e as genealogias da razão pura e da razão prática. Deixar sempre ser aquilo que é no desdobrar redobrante de sua saga implicada: um sentido que só faz sentido para quem se encontra em sentido-sendo.

Apesar de tudo isso, penso que esse texto pode ser facilmente desqualificado, sobretudo porque não faz muitas citações textuais e é constituído de muitas referências declaradas. Em geral, se diz que uma pesquisa não pode ser muito séria se pretender lidar com mais de uma matriz teórica consagrada. Corro o risco de uma suposta falta de seriedade por conceber uma compreensão articuladora polilógica e polifônica. Estou pondo à prova o sentido de qualidade que consiste em um pensamento capaz de gerar novos pensamentos. Cabe aos leitores e estudiosos julgar o mérito da questão, o que não me tira a convicção de que a qualidade não é algo que se possa adquirir por meio de acúmulos de conhecimentos e técnicas, pois é algo inerente ao processo de maturação total dos indivíduos humanos concretos. É um destino desejante marcado pelo amor aos fatos – um acréscimo de potência criadora de mais-vida. A pesquisa qualitativa necessita de criadores para qualificá-la como tal. Ela é também uma invenção humana e é como invenção que ela serve para aproximar o ser humano de sua potência desconhecida e do seu sentido próprio e apropriado. Serve, também, para semear e cultivar no mundo a morada poética do humano aberta na deriva cósmica de nosso universo temporal. O tempo da deriva ainda é longo e precisamos logo decidir para onde queremos conduzir a gênese futura da humanidade.

Notas

1 Expressões tiradas da Ética de Spinoza (2008) e que indicam a *natureza criada* e a *natureza criadora,* respectivamente.

2 Expressão inspirada em Edgar Morin (1999, 2005a, 2005b).

3 Trata-se de um conceito tirado de Deleuze e Guattari, e que para mim indica a tendência inerente ao pensamento e ao conhecimento humanos de totalizar as visadas racionais de sua compreensão de mundo. O conhecimento é sempre um processo que se dá em relações abrangentes com a totalidade divisada em um contexto de vida concreta. O sentido de totalidade é de certa forma a própria origem do conhecimento epistemológico, porque diz respeito ao acontecimento diferenciado da autoconsciência humana, um fenômeno da individuação autopoética do ser humano como indivíduo, como sociedade e como espécie. Entretanto, toda visada de totalidade é um segmento de totalidade, uma conjugação de corpos e mentes existentes no mesmo espaço-tempo, mas não é algo como o modelo transcendente da totalidade. Toda totalização do conhecimento humano, em todos os seus estágios históricos, se dá em segmentos de totalidade e nunca em uma suposta e ilusória totalidade única, como se imagina pelo ilusionismo de toda intuição totalizadora considerada absoluta. Toda *totalidade segmentária* é simplesmente um segmento de totalidade, um estado de inclusão em uma determinada perspectiva existencial, sem necessariamente ter que ser uma perspectiva tematizada filosoficamente. Todo ser humano vive tematizando sua existência a partir de relações totalizadoras. Assim, toda totalização produzida pelos atos computacionais e pensantes dos seres humanos é semelhante às explosões neurais e o que delas decorre no fluxo contínuo das vivências corporais, afetivas e mentais.

4 Tradução do autor.

5 *Totalidadevivente* é um conceito referente ao modo de ser humano projetado na existência em permanente estado de tensionamento/relaxamento vital – permanente desejo de vida, o que também significa o ímpeto conservador e se conjuga com o ímpeto transformador.

6 Refiro-me aqui aos processos complexos de individuação humana que envolve outros indivíduos e se articula em sínteses mentais que transpassam a esfera particular das vivências intra e interpessoais, pelo aparecimento das unidades compreensivas comuns e partilhadas linguisticamente.

7 Inspiro-me aqui em Edgar Morin (2005b), quando concebe uma Ética articulada pela tríade indivíduo, sociedade e espécie, configurando diferentes níveis da complexidade conjuntural que torna o ser humano aberto a infinitas possibilidades, na condição de sua maturação espiritual consciente da consciência e da inconsciência – um ser em processo contínuo de aprendizado e superação.

8 Quero dizer a subjetividade como ela se dá subjetivamente fora da ilusão da separatividade entre indivíduo, sociedade e espécie. O sentido da espécie congrega o âmbito do *oikos*, da morada ecológica e suas relações com o cosmos. A espécie não se dissocia de seu meio de vida concreto: a terra no espaço sideral.

9 Esta tríade se refere às formas de pensamento que constituem o modo de ser humano universal, presente em todos os indivíduos da espécie em diferentes níveis de atualização e configuração histórica.

10 Terminologia apropriada de Edmund Husserl e que designa as estruturas de pensamento como atos e correlatos da consciência intencional perceptiva (perceptos), volitiva (juízos) e conceitual (intuições conectivas).

11 *Unidade formalizante* quer significar que toda formalização de sentido tácito ou explícito se dá por meio de formas já previamente constituídas. A função de formalização é permanente no modo de ser biológico-cerebral e mental do ser humano, em atos e correlatos intencionais. A própria consciência pode ser considerada como a unidade formalizante de toda vivência humana, não importando o grau de seu acontecimento.

12 Uso aqui esta palavra para designar a ausência de uma cultura de base que permita a produção de valores sustentáveis e reconhecidos publicamente, também transmissíveis às novas e futuras gerações. Portanto, o inculto não é necessariamente o iletrado e sim aquele que não tem lastro espiritual algum e que se contenta em apenas sobreviver, sem se importar com nada além dos seus instintos imediatos.

13 Expressão cunhada para designar o campo imagético ou imaginativo do sentido não figurado de um acontecimento. O *imageamento* dispõe as imagens de algo antes de sua explicação formal, permitindo que o sentido de um fenômeno não se encerre em uma formalização vazia. E para dizer também como toda afiguração de sentido epistemológico só faz ganhar potência quando compreende o figurado como o sinal de uma presença que tem em si mesma a forma e o sentido de sua aparição. Veja-se como uma imagem *imageada* (poetizada) do rigor pode liberar sua função criadora e desativar sua função de castração normativa. O imageamento do rigor é um modo de fazer ver o estado da arte de todo rigor radicalmente vivido: uma expressa vontade de mais-vida.

14 Uso aqui de um recurso imagético para indicar a complexidade da formação humana, que só ocorre plenamente por um ímpeto que o imaginário coletivo atribui às divindades ou ao sobrenatural. De fato, o senso comum guarda riquezas e profundidades que podem ser desveladas no exercício fenomenológico rigoroso.

Assim, a presença do sobrenatural no imaginário coletivo exprime a percepção comum daquilo que não encontra explicação e justificativa nos dados racionalmente organizados, que é o próprio ímpeto vivente em suas metamorfoses extraordinárias. O sobrenatural é justamente o poder-ser em si mesmo. Este poder está em tudo e mesmo assim passa sempre despercebido. Essa é uma ciência da consciência da consciência e da inconsciência que nada tem a ver com explicações causais naturalistas, mas tem a ver com o funcionamento da própria mente condicionada dos indivíduos e das sociedades. O conceito de mente condicionada foi amplamente trabalhado por Krishnamurti em muitas de suas obras escritas. Remeto aqui à obra de SOARES (2007), que desenvolveu uma pesquisa exaustiva sobre a obra de Krishnamurti e sua concepção educacional baseada no autoconhecimento, que não é nunca algo apreensível por transmissão de conteúdos e fórmulas vazias, mas é um processo de florescimento pessoal da autoconsciência liberadora da mente criadora, que se encontra desativada na maior parte da humanidade viva e que só se pode ativar por meio de práticas qualificadas.

15 Faço aqui uma alusão jocosa com o termo *qualis* que hoje é usado para estabelecer a hierarquia intelectual da produção científica das diversas áreas do conhecimento. Em todas as áreas, entretanto, há um modelo comum baseado em níveis e categorias de localização. Na verdade, esse é um procedimento *quantis* que só por um equívoco conceitual é tomado como *qualis*.

16 Trata-se de uma variante da tríade indivíduo, sociedade e espécie com o acréscimo do termo *poética*, indicando o processo produtivo/reprodutivo da humanidade em sua saga histórica viva.

17 Uso aqui esta expressão de Husserl em uma apropriação compreensiva da fecundidade desse conceito, que considero basilar para uma rigorosa compreensão e interpretação da descrição fenomenológica dos atos intencionais, apesar de não estar de acordo

com ele em relação ao caráter eidético puro da fenomenologia transcendental. E como todo horizonte compreensivo é sempre formado de uma determinada paisagem material e mental, a partir de um ser que percebe (existir-existindo) e de um percebido (existente), preservar a clareza da relação entre *nóesis* e *nóema*, entre o sentido instante e o sentido figurado, a forma formante e a forma formada, permite-me o uso da expressão *horizonte noético-noemático* para configurar o sentido relativo à totalidade de *presentação* e de *apresentação* de toda vivência intencional. A elaboração de um *imageamento* tem aqui a função da metáfora alegórica, cuja compreensão é uma antecipação de modos de ser efetivos, que podem ser rigorosamente descritos, mas nunca serão ou poderão vir a ser exatamente descritos. A própria descrição é um ato de permanente escolha, implica sempre em invenção e ajuste. A metáfora-alegoria fala de uma condição vigente e de um passo de superação do horizonte paradigmático da racionalidade monológica, apresenta o acontecimento de uma racionalidade polilógica que não perde mais de vista a estreita relação entre o conteúdo do *aparecer* e o conteúdo da *aparência*, entre a visada de um observador e tudo o que se afigura na visada. A atenção vai sempre permitir distinguir a *presença* do *apresentado*, sem que seja preciso estabelecer uma oposição e uma polarização. A lógica do terceiro incluído se mostra aqui em sua possibilidade modal e em sua potência de consistenciação de relações dialógicas radicais.

18 Trata-se de uma variante da tríade indivíduo, sociedade e espécie. No sentido adequado, “mundo” é um conceito intrinsecamente relacionado ao ser que o percebe como tal, o ente-espécie humano. Mundo é tanto o planeta como o cosmo, pois ambos delineiam o âmbito compreensivo do lugar e do tempo da existência humana.

Referências

BOHM, David. *Sobre el diálogo*. Traduccíon de David Gonzáles Raga e Fernando Mora. 2 ed. Barcelona: Kairós, 2001.

BOHM, David; PEAT, David. *Ciência, ordem e criatividade*. Tradução de Jorge da Silva Branco. Lisboa: Gradiva, 1989.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DILTHEY, Wilhelm. *Introduccion a las ciencias del espiritu*. En la que trata de fundamentar el studio de la sociedad y de la historia. Versión y prólogo de Eugenio Imaz. México: Fondo de Cultura Económica, 1944.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998).

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

______. *Ser e tempo*. Parte II. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas*. Introdução à fenomenologia. Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

______. *A idéia da fenomenologia*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

______. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia transcendentale*. Introduzione alla filosofia fenomenologica. Traduzzione di Enrico Filippini. Milano: Casa Editrice Il Saggiatore, 1961.

______. *Ideas relativas a una fenomenologia pura y una filosofia fenomenológica*. Traducción del alemá por José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.

KRISHNAMURTI, Jiddu. *Sobre a natureza e o meio ambiente*. Tradução de Zilda Hutchinson Schild Silva. São Paulo: Cultrix, 1997.

______. *A mutação interior*. Tradução de Hugo Veloso. São Paulo: Cultrix, 1986.

LUPASCO, Stéphane. *O homem e suas três éticas*. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1988.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

______. *A ontologia da realidade*. Cristina Magro, Miriam Graciano, Nelson Vaz (orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. As bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. *O método. 6. Ética*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

______. *O método. 5. A humanidade da humanidade*. A identidade humana. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

______. *O método. 3. O conhecimento do conhecimento*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In. SOMMERMAN, Américo et al. (orgs.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: TRIOM, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

SOARES, Noemi Salgado. *Educação transdisciplinar e a arte de aprender.* A pedagogia do autoconhecimento para o desenvolvimento humano. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2007.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética.* Tradução de Tomaz Tadeu. 2 ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2008.

2

OUTRAS LUZES: UM RIGOR *INTERCRÍTICO* PARA UMA *ETNOPESQUISA POLÍTICA*

Roberto Sidnei Macedo

O dia em que na casa do ferreiro
não haverá apenas o espeto de pau [...].
René Lourau

Alors, sous le masque de rigueur,
on implante la rigidité et donc la sclérose.
Jacques Ardoino

É científico porque é discutível.
Habermas

Problematizações introdutórias

Quanto ao sentido de rigor com o qual tranversalizamos o argumento deste ensaio, poderíamos afirmar sem muitas dúvidas que, para nós, a busca do rigor significa a busca da *qualidade* epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas, da pesquisa dita qualitativa.

Encontramos recentemente no contexto europeu de debates sobre a pesquisa qualitativa nas ciências antropossociais e em educação, um conjunto de argumentos que, de certa maneira, nos reenvia para algumas *identificações* com este

contexto de preocupações. Como exemplo, temos o importante artigo *Splendeur, misère et promesses de la recherche qualitative*[1], de Michael Huberman. O título do artigo já é suficiente para compreendermos o anúncio da problemática tratada. Neste mesmo veio e contexto de argumentos, percebemos que nosso maior desafio é realizar uma refinada aliança imbricando *rigor* e *pertinência* nas pesquisas qualitativas em educação e em outros campos das pesquisas antropossocias.

Assim, tomando o nosso contexto de preocupações como centralidade, é bom que saibamos que a *qualidade do conhecimento que produzimos sobre o mundo não está separada da qualidade antropossocial que queremos para o mundo*. Inspirado em Bernadete Gatti, estamos convencidos, por exemplo, que a democracia precisa da boa (in)formação.

É bom que saibamos também que as comunidades acadêmicas e científicas, nas suas perspectivas culturais, contradições, ambivalências, desconstruções, ou mesmo pelas suas especificidades históricas, políticas e éticas, sempre nos cobrarão a construção de um certo sentido de rigor. Nestes termos, esta problemática não se coloca tratando do domínio de uma *forma exata* de pensar, construir e socializar conhecimentos, ou de trilhar os caminhos sacrossantos que pretendem nos levar até a verdade, mas sobre uma inserção no debate e na defesa, de jeitos, etnométodos, de pensar e de construir os caminhos da pesquisa, em termos técnicos, éticos, estéticos e políticos, que nos possibilite qualidade na produção do conhecimento e suas implicações. Eis a nossa questão.

Esta inserção nos permite ter acesso ao que cada *episteme* ou *zeitgeist* oculta em termos de orientação quanto à idéia de rigor,

à medida que as *temporalidades implicando o conhecimento se alteram*. Presenciamos, como um exemplo emblemático, como o finalismo cartesiano é evitado na medida em que as lógicas culturais estão mudando e produzindo novas/outras formas de produção de sentido. Neste âmago, emerge uma "rebelião anticolonial" contínua, bem como perspectivas de pesquisa onde *as interações* são valorizadas e assumem importância central para compreensão rigorosa das realidades, conectando-se o ecológico ao ecumênico e ao crítico (KINCHELOE, 2007).

Ademais, há aqui uma necessidade de esclarecimento, que implica numa maior complexidade da pesquisa em ciências humanas, que é o fato da determinação de rigor e de validade estarem dependentes de como o *poder* se coloca para configurá-los enquanto compreensão e prática de pesquisa.

Se a idéia de rigor nas pesquisas qualitativas é constituída fundamentalmente por uma *perspectiva sistêmica* onde filosofia, política, história, ética e cultura transversalizam as opções e escolhas daí advindas, é significativo perguntar: *por que o medo do rigor implicado a essa condição*? *Por que das dificuldades e omissões em tratar na constituição das pesquisas com essa perspectiva*? *Onde habitariam os receios e as dificuldades*?

Compreendemos, *a fortiori*, que poderíamos falar de uma política, de uma ética e de uma estética do *rigor qualitativo* que se coloca como *diferença* em relação aos sentidos convencionais do que seja o rigor em pesquisa, em geral eivados de valores formalistas, que acabam por confundir rigor com *rigidez* e *neutralismo* que se quer a-político. Poderíamos ousar dizer que há aí uma certa *naturalização/banalização/simplificação* da idéia de rigor a ser informada e problematizada, como tudo em ciência, aliás.

Queremos enfatizar que, coerente com o caráter perspectivista das pesquisas qualitativas, na medida que acolhem, trabalham e aprendem com a *diferença* – aqui está o que funda as etnopesquisas – a idéia de rigor para esse jeito de pesquisar não abre mão de exercitar o *perspectivismo* inerente a sua emergência político-epistemológica, até porque entende que o conhecimento é do âmbito da heterogeneidade e da polilogia. Neste caso, há uma transmigração da noção de rigor para outras/novas perspectivas, outras/novas luzes, compreendendo que os resultados de uma pesquisa depende diretamente do sentido de rigor que ela acolhe e cultiva.

As epistemologias qualitativas, no seu desenvolvimento político-epistemológico, historicamente direcionam-se para uma pesquisa *outra*, para uma ciência *outra*, para um rigor *outro*, diria mesmo, e de uma forma significativa para uma formação *outra* em relação à pesquisa.

O que se coloca aqui é uma questão de *alteridade* filosófica, epistemológica, histórica, sociotécnica e formacional em termos da construção do conhecimento acadêmico e científico, ou seja, a maneira com que as pesquisas qualitativas reinventam e repolitizam a ciência, a construção e a relação com o conhecimento, inclusive o conhecimento *eleito* como formativo.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário reagir com urgência e com pertinência no campo das ciências antropossocias, entre outros, onde a pesquisa qualitativa vem mostrando sua pertinência e amplitude experiencial, à *desqualificação* dessas pesquisas que, de forma recorrente, vêm se transformando, apesar das suas significativas e já legitimadas possibilidades heurísticas e de intervenção social, em algo do âmbito do dis-

curso militante laudatório; de meros relatos constatatórios de experiências pretensamente bem sucedidas; de relatórios críticos parciais e de relatos de "dados" de coerência forçada, para agradar cartórios teóricos e corporações acadêmicas, incrustados dentro e fora da universidade.

Aceitar essa realidade sem crítica e sem um movimento de barreira em relação a essas preocupantes distorções significa legitimar um processo constrangedor de degradação do que sejam as *pesquisas qualitativas* e sua história de afirmação epistemológica, metodológica, heurística, ética, estética e política, que muitas vezes custou a destruição ou anulação da vida profissional de muitos pesquisadores sérios e implicados, ao lutarem em favor de uma *ciência outra*, de um *jeito epistemológico outro* de construção do rigor do saber acadêmico e científico, pautados, por exemplo, numa *política de conhecimento* crítica em relação às elites intelectuais e seus valores epistemológicos, sociais, econômicos e culturais.

Não podemos chamar de estudos científicos e acadêmicos rigorosos a enxurrada de monografias, dissertações e teses que perderam por completo o *compromisso* com os dispositivos e valores epistemológicos, metodológicos, comunitária e publicamente constituídos como valorosos, e que possibilitam às pesquisas a inserção na responsabilização/legitimação qualitativa da instituição universitária, onde, por exemplo, deve haver um compromisso inarredável com a *formação qualificada* do pesquisador ou do professor-pesquisador. Questão que realça mais ainda a idéia de qualidade na pesquisa, enquanto uma itinerância de preparação do pesquisador comprometido com uma formação qualificada.

Não queremos *confundir rigor com rigidez*; com a *estupidez e a cegueira rigorista*, nem com meras prescrições lógicas. Nem fazer com que as pesquisas que se inspiram em bases fenomenológica, hermenêutica, dialética, desconstrucionista, ou mesmo as que rompem com a cultura e o cariz científico moderno, como as que elegem o rigor da bricolagem, percam de vista as suas inspirações pautadas numa perspectiva de inventividade irrestrita ou mesmo de transgressão epistemológica ou metodológica. Não se trata disso! Não se trata de uma recaída numa ortodoxia objetivista. *Trata-se, acima de tudo, da afirmação de uma ética da qualidade* que se alcança com certo *rigor fecundo, epistemológica, social e politicamente referenciado*, porque constituído na intercompreensão, na *intercrítica* (MACEDO, 2007; 2009) dialogicizada e dialeticizada, com todos os conflitos e debates a elas necessários. Dizer, por exemplo, que em ciência e em trabalhos de compromisso e responsabilidade acadêmicos qualquer informação serve; dizer, de forma laudatória, que todo conhecimento produzido nas culturas não-universitárias é legítimo tão somente porque se coloca criticamente em relação a esta, ou é diferente desta; dizer, por outro lado, que só a informação que reverencia e cultiva o *cânon* científico estabelecido é válida, são maneiras epistemológica e eticamente prejudicadas de se tratar com a *intelligentsia* do método qualitativamente rigoroso, que aos "trancos e barrancos", caminha de forma cada vez mais afirmativa para uma perspectiva conectiva, relacional e *intercrítica* de construção do saber em todas os campos epistemológicos, inclusive nas ciências que cultivaram por séculos a tradição "dura" de cariz modernista.

Sabemos, a propósito, da importância epistemológica e política dos conhecimentos produzidos a partir de situações culturais não-acadêmicas; esses conhecimentos ajudam os pesquisadores qualitativos a irem além das limitações de suas próprias perspectivas locais. Essa realidade não se iguala, por outro lado, a um certo *populismo e/ou niilismo epistemológico e metodológico* que cresce de forma preocupante nos cenários acadêmicos e científicos.

> No que tange ao rigor, é preciso não confundi-lo com exatidão. Um dos mais pesados fardos que o pensamento cientificista herdou do platonismo – levando-o às últimas – foi instituir na dupla ilusão que decorre da Doutrina dos Dois Mundos. De uma parte, insistindo na ilusão da existência de um outro mundo, inteligível, habitado pelas formas perfeitas/exatas e fora do acesso direto pelos sentidos. De outra parte, insistindo na ilusão da representação como sendo a operação de acesso, isso é, como mediação entre aquele mundo (inteligível) e esse nosso mundo (sensível). Como bem sabemos, advém daí tanto o sonho da exatidão que norteia o cientificismo quanto o desprezo pelos saberes vistos como não-exatos. É justamente nesse ponto que surge a confusão entre rigor e exatidão. (VEIGA-NETO, 2005 p. 25-51)

Se não há compromisso com a pesquisa de *qualidade* enquanto uma cultura constituída relacionalmente e no rigor da *criticidade, da intercriticidade* – compreendemos, por exemplo, que onde não há *criticidade* não se faz universidade – sejamos honestos, não afirmando essa condição de pertencimento, do contrário cairemos numa *política de falsidade* indesejável para os propósitos de qualificação da pesquisa. Concordamos com

alguns pensadores da condição humana que muitas vezes a literatura e a arte *chegam primeiro e compreendem melhor* as realidades humanas, entretanto, são diferenças em termos de compreensão, com responsabilidades específicas, tanto em termos de linguagem quanto em termos de processos de construção do saber, que não é propriedade privada da ciência e seus modos de pesquisar, faz-se necessário enfatizar. Outros campos não-científicos são necessários, ou mesmo fundamentais, porque formam com qualidade e, por consequência, apontam para a qualificação da vida humana. A etnometodologia nos mostra, com pertinência, que os atores sociais não são "idiotas culturais", produzem *etnométodos,* ou seja, modos, jeitos, maneiras de compreender e resolver interativamente as questões da vida, para todos os fins práticos. Neste grande cenário etnometodológico das práticas humanas está a ciência, os meios acadêmicos e seus membros, é com uma faceta desse cenário e a qualidade dos seus *etnométodos* que nos preocupamos aqui.

A pesquisa é um campo da *práxis* social, como tal deve satisfações à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana.

Outrossim, como uma *instituição aprendente*, a pesquisa aprende com experiências que não se situam no seu contexto de produção. Neste movimento, as pesquisas qualitativas miram com interesse e disponibilidade para experimentar a aventura pensada da *multirreferencialidade* e da *intercrítica,* refinando a cada experiência socio-epistemológica conquis-

tada o *rigor outro* que deseja afirmar em praticando uma *política de conhecimento* relacional. *Pertencimento* e *afirmação* estão incluídos aí como valores que produzem no momento as trilhas do novo rigor.

A idéia de que o rigor não pertence aos âmbitos das pesquisas qualitativas, somado a determinadas atitudes de programas de pós-graduação em *acelerar* as conclusões de suas dissertações e teses para fazer estatísticas avaliativas mais expressivas que agradem as expectativas quantitativistas das agências avaliativas, nos leva a um obscurantismo extremamente preocupante produzido pela *ética produtivista* da "formação" universitária. Vislumbra-se aqui, a possibilidade de um *niilismo* epistemológico e formativo, de um *ativismo* acadêmico, de uma *sobreimplicação* intelectual totalmente inconsequentes e socialmente indesejáveis. Nestes termos se produz acima de tudo boas planilhas de indicadores/resultados e *sobreimplicação*[2]. *Esse movimento nefasto vem produzindo "pesquisas" de má qualidade ou mesmo não-pesquisas, ou ainda pior, uma formação extremamente comprometedora dos pesquisadores que formam-se ao vivenciar esses "processos investigativos" aligeirados, não-reflexivos e muitas vezes a-críticos.*

Sabemos que muitas dessas problemáticas podem ser encontradas nos âmbitos das pesquisas quantitativas ou de qualquer outra natureza, entretanto, o nosso foco está no contexto mesmo da nossa atuação como pesquisador responsável pela formação de pesquisadores em *etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação* (MACEDO, 2000; 2006), variantes das pesquisas ditas qualitativas, e numa inquietante constatação que vem ultrapassando nossas experiências específicas

e locais com os métodos qualitativos de pesquisa nas ciências antropossociais e humanas aplicadas.

Nestes termos, temos pelo menos dois problemas sérios: *pesquisas de má qualidade ou não-pesquisas e má formação pela e para a pesquisa*, o que agrava mais ainda o problema, porque estamos multiplicando a desqualificação.

Vale pontuar que essa problemática começou a nos preocupar face à idéia banalizadora de que as pesquisas qualitativas *não precisam de rigor*; da redução do rigor ao modo *quantofrênico* de pesquisar; da dificuldade de se entender de onde parte a *necessidade de rigor* nas pesquisas qualitativas, e como alcançar o rigor nas ciências e estudos hermenêuticos. Neste âmbito, temos a necessidade de ampliar mais ainda as discussões epistemológicas, metodológicas, éticas, políticas, estéticas e culturais, tomando o *qualitativo* para além de uma divisão quantidade/qualidade e da concepção racionalizada e a-política de pesquisa. Conjugar o rigor metodológico percebendo-o também a partir da *idéia-força* de que a "condição humana" (ARENDT, 1969) e suas pautas fundantes deverá ser o principal norteador de uma *pesquisa de qualidade*, é um dos caminhos que estamos construindo na contramão dessa constatada e célere simplificação. Neste sentido, podemos implicar o debate epistemológico, o contexto, a cultura, a subjetividade, a participação política, a alteridade, a ética, a estética, a historicidade, as ontologias, a competência e o compromisso social. Tudo isso implica pautas da qualidade acadêmica e humana que devem inspirar e transversalizar o método e a idéia de rigor que o orienta. Nestes termos, pesquisa qualitativa se *confundiria* com *pesquisa humana*

de qualidade, implicando a *cultura técnica* que aí se vincula, como uma outra *humanização* pela pesquisa, como uma outra *hominização* pelas mãos do senso crítico acadêmico-científico absolutamente necessário à universidade, por exemplo. Assim, o qualitativo vai transcender a questão do método, da técnica. O qualitativo é, em realidade, um *analisador epistemológico, ontológico* e *social* com toda a potência crítica e desveladora que Foucault e os analistas institucionais franceses deram a este conceito, ou seja, algo de onde emana certo poder e se disponibiliza para produzir sentido, que tem direção e revela opções e ideários, no nosso caso aqui, de como tratar com a produção do conhecimento em níveis da emergência dos sujeitos humanos, em níveis de uma *política de conhecimento* que aí se realiza. Isso para nós é muito importante, porquanto todo ato de pesquisa deve envolver, sem concessões, uma responsabilidade humana, portanto, social e política.

> Todos os aspectos do saber humano – também conhecido como interpretação – são filtrados linguisticamente, fundamentados contextualmente, saturados de poder, implicados em determinado processo social, moldados por formas narrativas específicas e marcadas por teorias tácitas sobre a natureza da realidade. (KINCHELOE, 2007, p. 106).

Um outro ponto importante a ser discutido é quando o rigor passa a ser confundido com a busca de um conhecimento expresso como *pureza*. Contradições, ambivalências, ambiguidades, derivas, incongruências que *entretecem* e *alteram* toda e qualquer realidade humana são omitidas para que a descrição e a análise das realidades possam alcançar o *festejo*

do final feliz – para alguns –, o ideário "conjuntista-identitário" (CASTORIADIS, 1975) de um suposto sentido único de ciência. Se a idéia é seguir de forma obediente caminhos prescritos por um determinado *ethos* de pesquisa, não há mais necessidade de pesquisar. A pesquisa, segundo nossas posições é, acima de tudo, uma *aventura pensada*, implica conhecimento historicamente acumulado, mas, também, um imaginário em criação; é produzida numa comunidade de argumentos, existe para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados. É neste movimento que a idéia de rigor deve se inspirar e ser constituída.

Ademais, neste caso, para Kilani cf. Cifali (2006, p. 133) a beleza da construção, a coerência, não são suficientes, é o seu efeito que importa: efeito do real, efeito de verdade, efeito verossímil; efeito produzido sobre uma pessoa , um grupo, uma cultura. O efeito de verdade não é justo *a priori*, ele se revela justo na sua temporalidade, na sua capacidade de ser retomado pelo *outro* para construir a sua própria compreensão de si e do mundo.

Vale informar ainda que em pesquisa, as compreensões conectivas, relacionais, intersubjetivantes, *intercríticas*, hoje envidadas por uma inteligência geral, por uma cognição mais envolvente e politicamente implicada/engajada, são pautas centrais de um conhecimento que emerge empoderando-se pelo discurso e pelas compreensões provocadas pela entrada em cena da diferença, da intersubjetividade e da multirreferencialidade. Temos, portanto, em termos contemporâneos, o *outro* do conhecimento contrapondo e propondo um *rigor outro*.

A compreensão como um ato de rigor

Compreender compreensões é uma das tarefas árduas do pesquisador das qualidades humanas. Diria mesmo, é a sua atividade predominante num processo de pesquisa qualitativa. Mas, um dos nossos desafios mais cruciais é *compreender a compreensão*. Nestes termos, tratar com sentidos na sua complexidade, tarefa fundante das pesquisas qualitativas, implica em ampliar a compreensão do que seja a compreensão, com várias consequências importantes para a pesquisa de base qualitativa e suas variantes. É preciso realçar que compreender já é uma atividade inerente à própria existência, como tal, é ação, e, por consequência, é do âmbito da *alteração*, da concretude do *Ser*.

Uma das origens da palavra *compreensão* vem do latim *praetenere*. Neste sentido, *compreender é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar* e, com isso, qualificar a atitude atentiva e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que *entrelaça* elementos no espaço e no tempo, cultural e historicamente. É um modo de atenção construído no *entre-dois*, nas relações, no *entre-nós* comunitário. Desse modo, um fenômeno complexo de denso sentido existencial e político.

Para Gadamer (1999), por exemplo, a compreensão produz sentido; a compreensão transforma o que foi transmitido no horizonte do presente antecipando o futuro, sobre a base de uma comunidade que nos religa à tradição.

Vale pontuar que a compreensão é do âmbito da *experiência do sujeito*. O pesquisador, portanto, não tem acesso

direto à compreensão do *outro*. O rigor dos seus métodos porta esta premissa, e como tal, constrói dispositivos capazes de trabalhar *com* a intenção e as escolhas dos atores sociais, único caminho rigoroso que pode possibilitar alguma aproximação da compreensão do *outro* e da sua realidade, com isso, produzir o que se denomina nas epistemologias qualitativas de *conhecimento situado*.

Desta forma, tratar os estudos *compreensivos* como idealistas e abstratos é não alcançar por entendimento o rigor deste ato investigativo, central à complexa tarefa dos pesquisadores da qualidade. Ampliar as conexões acionalistas desses estudos junto às sociedades humanas faz parte dos âmbitos das denominadas pesquisas *engajadas, implicadas, e das pesquisas-ação,* que jamais podem dispensar o ato rigoroso de *compreender em relação,* com consequências sociais, éticas e políticas importantes para os campos da pesquisa em educação e em outras ciências humanas aplicadas.

Faz-se necessário pontuar, ainda, que *delicadeza* e *cuidado* são pautas fundantes das novas ciências.

Da concepção à realização da investigação qualitativa: possíveis caminhos para construção do rigor

> [...] é necessário entrar nos detalhes das situações, não se contentar com conceitos gerais, cujo pensamento explícito e rigoroso é, sem dúvida, necessário, mas não suficiente.
>
> Henri Atlan

Rigor e o projeto de pesquisa

Uma idéia ampliada de *projeto* passa pela compreensão do que seja um ser humano projetar suas intenções. Jamais imaginar que estamos lidando apenas com um artefato de previsibilidade absoluta e finita. Esse é um erro grave do tecnicismo metodológico, com consequências formativas prejudiciais em relação à preparação de pesquisadores qualitativos. Não é raro encontrarmos a idéia de projeto de pesquisa sofrendo de uma simplificação extremamente rígida. Aqui, rigor e rigidez são vistos como coisas iguais. Predomina a técnica, o jeito racionalizado e muitas vezes ingênuo de tratar com a intenção humana projetada. Busca-se comumente o modelo que tudo possibilitará a bom termo e a bom tempo. Nestes casos, o que se encontra são pesquisadores perplexos com o movimento incerto do real ou aprendizes de encaixes, redutores de realidades, felizes com as afirmações ilusórias das suas eternas e deificadas teorias. Para nós, não é preciso pesquisar para se chegar a este lugar.

O projeto se caracteriza quando nos preocupamos e somos inflexionados em direção ao futuro, com nossas previsões, nossas incertezas, nossos questionamentos, nossos objetivos. Hannah Arendt percebe no projeto a manifestação de *um querer que quer pensar a ação, dar-lhe sentido*.

Mas é preciso também tensionar dialeticamente o projeto, podendo nos inspirar em Nietzsche quando fala num *eterno retorno*, bem como relembrando Heidegger, ao colocar a vontade em questão. Diz-nos Heidegger: “Eu quero não querer”. Com essa expressão, o filósofo visa proclamar a sua recusa da representação e dos cálculos preliminares na visão de futuro.

É preciso tratar o projeto como um momento que caracteriza uma maneira de agir quando estamos sobre o caminho de uma *obra*, como entende Bernard Honoré (1992). Nestes termos, no que concerne ao projeto de pesquisa, não podemos confundir *realização* com *acabamento*.

Assim, projeto, como modo de organização das ações de uma pesquisa responsabilizada com a clareza e a coerência das suas intenções, é *método aberto*. Aliás, nas pesquisas qualitativas, essa condição se consubstancia em ato de rigor, levando em conta os pressupostos filosóficos destas pesquisas. Uma problemática relevante, inspirada por pressupostos teóricos situados e a clareza dos propósitos a serem conquistados por objetivos que transmitam esse esforço, acrescidos de questões que ofereçam uma inquirição rigorosa (fecunda, coerente, coesa) do fenômeno a ser compreendido, é o que tem de mais importante numa pesquisa qualitativa e que se anuncia pela sua organização em projeto.

É por estas vias de entendimento que as pesquisas qualitativas dispensam as hipóteses clássicas como norteadores binários da pesquisa, preferem o rigor da inquirição das realidades. Partir para o campo de pesquisa com algumas *percepções sensibilizadoras* faz parte do reconhecimento de que levamos nossas expectativas para tudo que fazemos. Outrossim, nas pesquisas qualitativas, essas expectativas sofrem um <u>*trabalho (in)tenso*</u> de *suspensão* dos nossos preconceitos (*epoché*) – que não significa uma depuração mágica ou absoluta deles – para que o diálogo interpretativo com as realidades a serem compreendidas seja o mais autêntico possível, o mais próximo possível dessas realidades pesquisadas e seus atores/autores sociais.

Rigor teórico

Uma outra questão significativa emerge da função que a teoria tem nos estudos de feição etnográfico-semiológica. Pratica-se, em realidade, um *empirismo heterodoxo*. Apesar da recomendação de *ir a campo ver*, *in situ*, em ato, a teoria não é vista como uma limitação heurística. A teoria entra no cenário das análises como uma inspiração aberta à retomadas. Ao nos defrontarmos com a realidade, temos que compreender que *esta não cabe num conceito*, é preciso construir um certo distanciamento teórico, a fim de edificarmos durante as observações uma disponibilidade face aos acontecimentos em curso. Ao concluir a coleta de informações, as inspirações teóricas são retomadas fazendo-as trabalhar criticamente com os âmbitos das interpretações saídas da concretude das realidades estudadas. Neste encontro, tensionado pelos saberes já sistematizados e "dados" vivos da realidade, nasce um conhecimento que se quer sempre enriquecido pelo ato reflexivo de questionar , de manter-se curioso.

Neste sentido, teoria e empiria engendram um diálogo (in) tenso que tende a vivificar o conhecimento. Teoria e empiria se informam e se formam incessantemente. *Angustiar-se no método e na teoria* é condição *sine qua non* para mergulharmos nos fenômenos humanos, realizando por esta via *um empirismo com alma e uma teoria enraizada, encarnada*. Interessante realçarmos com Kincheloe (2007, p. 16) que a teoria não é apenas uma explicação do mundo. Entende esse autor que a teoria é mais *uma explicação de nossa relação com o mundo*. Acrescenta que nas pesquisas qualitativas não podemos utilizar uma teoria do patriarcado para dizer o que aconteceu em uma determinada situação, mas devemos "escavar, raspar,

analisar diferentes ângulos e empregar múltiplos métodos de pesquisa e estratégias interpretativas para examinar aspectos distintos da situação". Em realidade, o que se verifica aqui é um chamamento para se multirreferencializar (ARDOINO, 1993) a relação com o saber que inspira a pesquisa. Neste sentido, na fundamentação teórica de uma pesquisa não podemos nos limitar a reluzir, consertar ou legitimar conceitos, faz-se necessário nos autorizarmos a criá-los, a propô-los.

Tomando esses argumentos como inspiração, faz-se necessário enfatizar que uma das maneiras de constituição filosófica de rigor é sempre se perguntar e fazer emergir nos relatórios de pesquisas os pressupostos que estão norteando o processo de pesquisa e a construção dos "dados". Há aqui um momento extremamente fecundo que é a reflexão sobre a construção do conhecimento que implica a pesquisa; nestes termos, *critério e densidade* agregam-se para proporcionar à pesquisa o rigor e a qualidade que desejamos. Ademais, permitem que a pesquisa forje uma interessante possibilidade formativa sobre a própria história da produção do conhecimento e suas omissões, que permeia todo um passado irrefletido de nos colocarmos diante das práticas de investigação. Por uma hermenêutica crítica, vamos compreender que em termos de pesquisa, temos um cenário fértil de *imposições de sentido* sobre o conhecimento e as verdades científicas, que é preciso compreender para se praticar um *rigor outro*.

Recomendamo-nos não confundir "pensamento bitolado com padrões elevados", Joe Kincheloe nos fala de um outro rigor praticado pelos pesquisadores qualitativos por ele metaforizados como *bricoleurs*:

> O que significa rigor no processo de pesquisa? Aqui, os bricoleurs aproveitam a oportunidade para ir além das definições tradicionais de rigor como sendo o grau de fidelidade aos passos não-questionados do processo de pesquisa e até onde a pesquisa reflete com precisão a "realidade verdadeira". Nesse contexto, estudam a natureza socialmente construída do que é considerado como rigor em pesquisa. Ao fazê-lo, dão mais um passo em direção à complexidade do ato de produção do conhecimento. Essa proximidade os ajuda a redefinir rigor de maneira que envolva o desenvolvimento de inúmeras formas para reconhecer essa complexidade de trabalhar com ela. (KINCHELOE, 2007, p. 29)

Para o pesquisador qualitativo, não há quadro teórico inquestionável, entretanto, a idéia fixa numa dita "revisão da literatura" continua, ainda hoje, firme nas suas muletas. O rigor da *inspiração teórica* de uma pesquisa qualitativa se realiza na dialogia crítica que estabelecemos com a teoria, com a empiria, implicando aí as nossas interpretações e dos atores sociais, vistos pelas pesquisas convencionais como seres sem teoria, quando muito, "teóricos profanos", no que discordam radicalmente os etnometodólogos. Aliás, o entretecimento dessas três construções na escrita de uma pesquisa é um dos jeitos com os quais se começa a construir pesquisa rigorosa, porque ao mesmo tempo relacional e conectiva.

Rigor e a construção dos "dados"

De início, nos parece importante dizer que todos os "dados" são, em realidade, qualitativos. De forma admirável, Jean Piaget nos mostra que a quantificação é sempre o resultado de um longo processo de construção intelectual. Por exemplo, a compreen-

são do tempo não pode ser compreendida como uma medida, sua apreensão tem sido caracterizada por significativos saltos conceituais. Ademais, artefatos e procedimentos de pesquisa precisam desenvolver, acima de tudo, sensibilidades e compreensões *intercríticas*, na medida em que produzem mediações entre culturas diferentes: a cultura do pesquisador, a cultura do contexto dos atores sociais, etc.

Nestes termos, tomar artefatos e procedimentos de pesquisa como *dispositivos* que guardam coerência com as orientações epistemológicas e políticas do processo de produção do conhecimento, retira-os da mera perspectiva instrumentalista que estamos acostumados a verificar. Vê-los como prolongamentos da capacidade do pesquisador apreender a realidade, com tudo de criação e implicação ontológica aí imbricado, permite que possamos discutir essa pauta da pesquisa como algo que interfere para além da eficiência e da eficácia em coletar "dados". Fiquemos alertas, por exemplo, quanto a um pretenso purismo laboratorial reivindicado pelo experimentalismo radical, que pode se constituir numa barbárie onde o controle de corpos e mentes é visto, por exemplo, como algo *desproblematizado*, naturalizado, portanto.

Assim, o rigor na construção dos "dados" passa por técnicas de pesquisa que não podem ser avaliadas fora do debate sobre a *cultura técnica* que atravessa os artefatos e procedimentos de pesquisa. Cultura técnica que, aliás, não resolve apenas nossas necessidade tecnológicas, mas que também se impõe como um poder que configura, formata e produz necessidades e subjetividades. Cuidar da eficiência técnica dos nossos artefatos de pesquisa, naquilo que se configura a sua coerência epistemo-

lógica, metodológica, sua eficiência em nos ajudar a apreender facetas da realidade, testá-los na sua capacidade de informar, não está desvinculado da perspectiva ética e política com as quais interferem nas realidades humanas. Entrevistas, por exemplo, como qualquer dispositivo das pesquisas qualitativas, não podem deixar de ser consideradas um encontro entre seres humanos. *Entre-vistas*, é assim que começo a provocar o senso epistemológico e ontológico dos nossos alunos pesquisadores em nossos encontros metodológicos.

Tais argumentos atravessam a consciência do rigor nas pesquisas qualitativas onde métodos narrativos, descritivos, abertos, acolhedores, dialógicos, disponíveis ao acontecimento, ao imprevisto, a diferença e a uma *intercrítica objetivante* (in) tensa, produzem a coerência e a qualidade desejada neste campo da produção do conhecimento. Tais preocupações de objetivação, *a fortiori*, portam pressupostos e cosmovisões, na medida em que emergem inspirados em determinadas visões de homem, de sociedade, de ciência e de qualidade na pesquisa.

A *entrada* no campo de pesquisa, por exemplo, não pode ser pensada de forma a separá-la dessas questões. O campo é um contexto cultural e político com o qual temos que dialogar e negociar a nossa presença. Este momento se constitui na complexidade de seres humanos pensando com e sobre seres humanos, já nos alertava Lévi-Strauss. Os atores sociais não são "idiotas culturais" como nos faz compreender a etnomedologia de Garfinkel, nem "práticos inertes", como nos convence a filosofia existencialista de Jean-Paul Sartre. São sujeitos, existências que, para todos os fins práticos, produzem etnométodos, maneiras de compreender a vida e solucionar

suas problemáticas. A ciência não está fora deste patamar, tem seus etnométodos situados cultural e historicamente. Não cabe aqui exercício parasitário, hierarquia, cabe preparação para um encontro entre culturas e seres sem qualquer possibilidade de subvalorização; cabe reflexões éticas e políticas sobre pertinência e relevância. Cabe, portanto, contrato entre partes, entre diferenças, conversação.

Rigor hermenêutico e heurístico nas pesquisas qualitativas

Após um processo de coleta de “dados” pautado numa pesquisa em que se privilegia o uso de *amostras intencionais*, ou seja, construídas pelo critério de *consistência* informada, justificada e explicitada pelo pesquisador e sua comunidade, em torno da sua pertinência e relevância para responder às questões da pesquisa, bem como pela *realização imperativa da descrição* do fenômeno constituído como um *objeto de pesquisa*, o pesquisador qualitativo mergulha de forma sistemática e intensa no *corpus* que se “oferece” a ele como possibilidade de compreensão profunda e relacional, tendo como nortes sua preparação e sua criticidade em relação ao processo de produção do conhecimento ao qual está *implicado*.

Assim, os argumentos a seguir tratam de um dos momentos mais sensíveis e complexos para a questão do rigor nas pesquisas qualitativas, após o trabalho de campo e o acesso aos “dados” coletados, ou seja, trata-se do início da interpretação como uma arte de rigor hermenêutico. Explicitando um caminho possível de construção para a compreensão pleiteada pelas pesquisas de inspiração epistemológica qualitativa, o

argumento aqui edificado deságua na proposição de uma *hermenêntica intercrítica* nas investigações antropossociais e demais ciências humanas aplicadas e afins. Neste veio, o rigor da interpretação passa a ser um processo de *tensão*, de *negociação* entre o conjunto de interpretações do pesquisador, as inteligibilidades das realidades pesquisadas em expressão e as *intimidades* dos atores sociais, ou seja, suas *implicações* sociais, afetivas, culturais, eróticas. Dos fachos de luz que esta "colisão" produz, emerge uma compreensão intercriticizada, um *pattern* que se globaliza compreensivamente, enquanto *unitas multiplex* (MORIN), ou seja, uma unidade que se constitui na multiplicidade, uma compreensão que, em movimento se totaliza, como algo inacabado e contextualizado. Neste momento, evitando *conclusões integrativas*, demonstra-se uma política *de conhecimento* opcionada. É aqui que o fenômeno da *tensão generativa*, como um fenômeno eminentemente relacional se realiza, na sua possibilidade de, no encontro de diferentes maneiras de compreender o mundo, produzir identidades e identificações.

A prática em pesquisa qualitativa nos mostra que, em realidade, a interpretação se dá em todo o processo de pesquisa. Há, é claro, um dado instante de ênfase na construção e sistematização analítica e interpretativa que, irremediavelmente, se transformará num *produto de final aberto*, até porque, discordamos da noção de que pesquisa é *só processo e/ou estratégia acadêmica*.

Após um certo tempo de imersão em campo, *tempo que pode variar segundo a problemática do objeto pesquisado e/ou de suas especificidades de contexto* – uma pauta que tem a ver

com rigor e validade nas pesquisas qualitativas -o pesquisador deve indagar-se sobre a relevância dos seus "dados", tomando mais uma vez como orientação suas questões norteadoras e outras compreensões saídas do contato direto com o objeto pesquisado. Tal reflexão aponta para o recurso que se denomina *saturação dos "dados"* , indicativo da suficiência das informações e da possibilidade do início das análises e interpretações finais e mais sistematizados do conjunto do *corpus* empírico. Este momento jamais é visto como momento estanque e definitivo, *pois é possível retornar-se várias vezes ao campo à procura de maior densidade e detalhamento* (MACEDO, 2007)

A partir deste momento, os pressupostos fenomenológicos em pesquisa nos recomenda a *redução. Aqui se determina e se seleciona as partes da descrição que são consideradas "essenciais" , e aquelas que no momento não sejam avaliadas como significativas* . O propósito deste momento é *distinguir* – sem fragmentar e sem perder suas relações – o objeto da consciência, isto é, os acontecimentos, as compreensões, ou outros aspectos que constituam, marquem e sejam marcados pela experiência visada em termos compreensíveis. A técnica usual e comum para realizar a redução fenomenológica é denominada *variação imaginativa.* Consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parece possuir significados cognitivos, afetivos e conotativos, e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou não na experiência. Neste processo de filtragem contextualizada e encarnada, o pesquisador se capacita em "reduzir" a descrição para chegar à consciência da experiência, constituindo a partir daí as *unidades de significação*. No começo, estas unidades devem ser tomadas exatamente como

propostas pelos sujeitos que estão descrevendo os fenômenos empregados e seus *etnométodos*. Posteriormente, o pesquisador transforma estas expressões em expressões próprias do discurso que sustenta o que está buscando a partir da *intercriticidade* construída. Finalmente, obtêm-se a *síntese das unidades significativas* que vêm das várias fontes de informações e dos vários sujeitos da investigação. Aqui, pluralidade, densidade, detalhamento e contextualização são recursos que, se articulados, dão a "medida" da confiabilidade das pesquisas qualitativas. A existência no mundo é precisamente aquilo que deve ser compreendido, conceitualizado e teorizado nesta perspectiva (MACEDO, 2007).

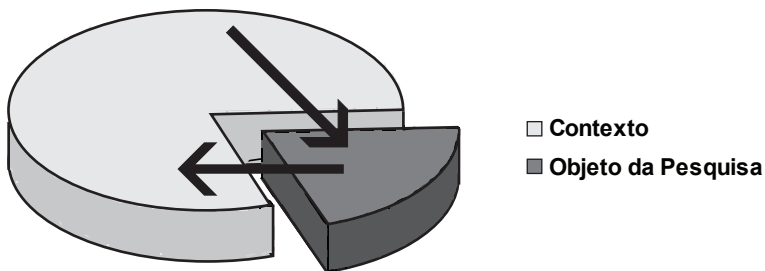
Há, portanto, que imbuir-se de uma *imaginação metodológica*, da *angústia* do *método*, da *tensão interpretativa* que ultrapasse a mera descrição e interpretação sumárias, produto de simples constatações. Constatar e levantar o véu não são atribuições que completem um ato de pesquisar de qualidade pautada nos procedimentos de uma hermenêutica crítica. À medida que a leitura interpretativa das informações se dá – às vezes por várias oportunidades – aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambigüidades marcantes. Emerge aos poucos o momento de reagrupar as informações no que denominamos de *noções subsunçoras* – as tradicionalmente denominadas *categorias analíticas* – que irão abrigar sistematicamente os sub-conjuntos das informações e interpretações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um *corpus* interpretativo escrito de forma os mais clara possível, e que se movimenta para a

construção de uma peça literária rigorosa, compreensível e heuristicamente rica (MACEDO, 2000; 2007)

No que se refere à construção das *noções subsunçoras,* como preferimos denominar esses macro-conceitos, organizadores das *análises do conteúdo* da pesquisa, que emerge conjuntamente da competência teórico-analítico do pesquisador e da apreensão refinada da própria realidade pesquisada, deve conter uma capacidade ampla de inclusão, evitando-se a fragmentação das interpretações através da emergência de inúmeras destas noções.

Algumas operações cognitivas são comuns na interpretação das informações obtidas a partir de uma pesquisa qualitativa: distinção do fenômeno em elementos significativos; exame minucioso destes elementos; codificação dos elementos examinados; reagrupamento dos elementos por *noções subsunçoras*; sistematização textual do conjunto; produção de uma "meta-análise" ou uma nova interpretação do fenômeno estudado.

Desde que amplas *noções subsunçoras* apontem para as respostas efetivadas pelas questões de pesquisa presentes no projeto, em face da densidade de dados e acontecimentos que figuram e são subsumidas por estas noções, bem como apresentem potencialidades e provocações analíticas densas e relevantes, emerge o momento de estabelecer relações e/ou conexões entre as *noções subsunçoras* e seus elementos. É neste momento que se inicia o esforço de organização e síntese, que vai ter seu momento final nas considerações conclusivas. É o momento também de estabelecer *totalizações relacionais* com contextos, realidades culturais e históricas conectadas com a problemática analisada e constitutiva do objeto de pesquisa,

como demonstra de alguma maneira a tópica abaixo, onde não se verifica fragmentação, mas distinção relacional entre o objeto de pesquisa e seus contextos, que se (in)formam mutuamente. Acontece aqui a construção das respostas às questões formuladas quando da edificação da problemática da pesquisa; a elaboração de meta-análises onde poderão brotar novas interpretações, novos conceitos, proposições e reflexões sobre o próprio processo de construção da pesquisa e seus resultados.

É possível a agregação por identificação de outras experiências interpretadas, através da *triangulação ampliada,* que não tem a função de validar a pesquisa, como na *triangulação* mais restrita ao contexto específico do objeto de pesquisa, mas de enriquecer a dialogia compreensiva, ampliando as reflexões sobre o fenômeno pesquisado, a partir de contextos heuristicamente relevantes.

Triangular fontes e “dados” durante uma coleta de “dados”, torna-se uma maneira de perceber o movimento do fenômeno que constitui o objeto de pesquisa em seu recorte contextual. Permite enriquecer o caráter *perspectivista* da pesquisa quali-

tativa. A idéia de *triangulação* não significa fechar-se em três ângulos de compreensão, mas, acima de tudo, trabalhar com vários ângulos, ampliar os contextos de emergência do fenômeno que estudamos e enriquecê-lo também em compreensão. Ao acolher, como próprio da condição humana a *heterogeneidade*, o procedimento de triangulação é mais do que um dispositivo de pesquisa, é atualizar na pesquisa, a própria condição humana e sua emergente complexidade. Relatividade, complexidade e dissenso são possíveis na medida em que a *triangulação* opere numa pesquisa qualitativa. A idéia de *triangulação ampliada* nos recomenda abrir as interpretações para experiências que se *identificam* com, *e expressam* a problemática da pesquisa, não *para conquistar validade*, como dissemos anteriormente, já conquistada nos âmbitos da triangulação do contexto específico do objeto de pesquisa, mas para *enriquecer a dialogicidade* com relações diversas que o objeto realiza em outros contextos de compreensão. Neste caso, a triangulação torna mais largo o espectro de compreensão da pesquisa, abrindo a pesquisa para a possibilidade de uma *generalização analítica*.

As perspectivas da *triangulação ampliada* e da *generalização analítica*, possibilitam o enriquecimento e a robustez de uma pesquisa qualitativa, na medida em que produzem o denominado *esquema das múltiplas vozes*. Neste caso, substituindo a dúvida pelos potenciais positivos da multiplicidade (GERGEN E GERGEN, 2006, p. 370), os pesquisadores qualitativos ao mesmo tempo que reconhecem os problemas da validade classicamente conquistada, proporcionam um leque potencialmente rico de interpretações ou de perspectivas, não erradicando as opiniões das minorias ou das maiorias

silenciadas. Evitam, com isso, as *atribuições personalísticas*, as *pasteurizações identitárias* e as *conclusões integrativas,* que sempre escorregam para o lado da unicidade, não raro para o lado da oficialidade e do que é hegemônico.

Estabelecer análises tão finas, tão relacionais, quanto seminais, *onde muitas vezes acredita-se já ter tudo compreendido e explicado,* é o que entendemos como um *rigor fecundo*.

Os próprios procedimentos de investigação inerentes aos dispositivos metodológicos em pesquisa qualitativa, demandam uma competência pluralista, por isso ser a técnica da *triangulação* de ampla importância. Enfim, a *triangulação* é um dispositivo que dá um valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade com a quais trabalha; é um dispositivo totalmente orientado para a emergência da heterogeneidade. O recurso da *triangulação* é um modo não apenas de validar, mas de estabelecer relações para que se evite a máxima das pesquisas objetivistas de que tudo deverá ser estudado de forma separada em nome do rigor. Esse entendimento vem ao encontro do *habitus* histórico a nós ensinado e por nós aprendido de que devemos compreender o mundo separando coisas inseparáveis. Uma ciência crítica e complexa rejeita na base essa orientação, porque contesta seus pressupostos. Para nós, o rigor é alcançado por uma ciência complexa, eminentemente conectiva e relacional.

Preocupados com a validação sempre dialogicizada dos seus estudos, um procedimento cada vez mais utilizado entre os pesquisadores qualitativos é a "*confrontação*" *das suas interpretações conclusivas com as opiniões dos atores implicados*

na situação pesquisada. Esta espécie de validação eticamente orientada, porquanto amplia a perspectiva e o cariz *dialógico e inclusivo* da pesquisa qualitativa, não se refere somente aos atores diretamente implicados, outros atores da comunidade acadêmica que vivenciam reflexivamente a situação da pesquisa e têm uma experiência significativa quanto ao fenômeno estudado, podem muito bem ampliar a dialogicidade e a dialeticidade da investigação. Aqui, não só os resultados são socializados, mas, também, o método acolhido e o próprio processo da investigação.

É preciso insistir sobre a *pertinência* dos "dados", e sobre a *consistência* que deve existir entre as *questões da pesquisa* e a coleta destes. Algumas dificuldades podem levar à desqualificação de uma pesquisa qualitativa: insuficiência de fontes e "dados": o pesquisador não obteve evidências o bastante para garantir certas asserções; falta de diversidade no estabelecimento de fontes e "dados": ausência de evidências apoiadas sobre "dados" obtidos a partir de fontes variadas; erro de interpretação: o pesquisador não compreendeu os aspectos chaves da complexidade da ação ou os significados atribuídos pelos atores aos acontecimentos e ações.

Para alguns pesquisadores qualitativos, uma das primeiras providências para se evitar estas dificuldades é o cuidado com a duração das observações e com a necessária proximidade do pesquisador com os atores e seu contexto. Essa questão fica mais aguçada em termos de rigor, por exemplo, se estivermos tratando com uma pesquisa em que a observação participante ou a participação observadora têm uma certa centralidade para pesquisa, ou mais especificamente nas etnopesquisas-ação.

Joe Kincheloe (2007, p. 102), nos recomenda como ato de rigor nas pesquisas hermenêuticas que praticam a *simbiose*: conectar o objeto de investigação aos muitos contextos em que ele está inserido; apreciar o relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado; conectar a produção de sentido à experiência humana; usar formas textuais de análise ao mesmo tempo em que não se perde de vista que seres humanos vivem e respiram, são as entidades em torno dos quais e com os quais o sentido está sendo produzido; conectar formas de visão e ação informada.

Vale continuar realçando que a pertinência/validade de uma pesquisa qualitativa, encontra-se na própria natureza filosófica destas, na medida em que os critérios de *valor-relevância* em geral embasam sua construção e conclusões. Nestes termos, faz-se necessário estabelecer uma legítima *comunidade crítica colaborativa e/ou apoiadora* . Garantiríamos assim, a desconstrução da estrutura dura, etnocêntrica e arrogante do rigor fisicalista de cariz aristotélico/newtoniano, trazendo para este cuidado a noção de *rigor fecundo,* mediado por uma epistemologia socialmente implicada e referenciada.

Para alguns autores, um dos critérios de qualidade da pesquisa qualitativa está ligado à reflexão sobre o grau de amplitude da pertinência das suas conclusões, o que configura a perspectiva da *generalização analítica*. Neste caso, se há generalização possível, deve ser entendida como um horizonte aberto de construção progressiva de compreensões que se generalizam através da edificação de identificações reflexivas. Essas *generalizações analíticas* só são possíveis na medida em que se realizem *contrastes* entre os conhecimentos e seus

procedimentos de produção, numa *intercrítica* que evite analogias, mas que aproximem diferenças. Este processo avança nas pesquisas *intercríticas* para a *tensão generativa*. Imbricando-se aí os *consensos não resignados*, produtores de compreensões e ações *majorantes*. O pensamento nomotético clássico, advindo do positivismo, não tem lugar nesta perspectiva.

Alguns *analisadores* do rigor qualitativo – tomando a idéia de *analisadores* da perspectiva dos institucionalistas franceses, ou seja, um *dispositivo conceitual* que nos faz pensar, instituir, deslocar, aprender, ao interpretar sentidos e significados em vários registros, ao operar com *alterações* compreensivas nos diversos contextos práxicos, que desvelam e realçam as *políticas de sentido*, as *políticas de conhecimento* nas suas dinâmicas concretas – podem ser sugeridos: os analisadores epistemológicos, credibilidade/validade, temporalidade/historicidade, contextualização, validade referencial, valor das interpretações, implicação/reflexibilidade, pertinência e objetivação.

Concluindo essas considerações analíticas e inspirado, ao mesmo tempo, em Kincheloe (2007), apresentamos alguns tópicos que apontam, agora, para o rigor na *escolha da interpretação qualificada* que, de alguma maneira, sintetizam as expectativas dos argumentos acima configurados, que denominamos de *analisadores*:

- Proporciona uma visão mais autêntica e rica do contexto do que outras;
- Constrói um retrato interconectado e coeso do fenômeno;
- Dá acesso a novas possibilidades de sentido;
- Trabalha com muitos contextos culturais e históricos onde o fenômeno emerge;

- Dialetiza e dialogiza as interpretações já disponíveis sobre o fenômeno estudado;
- Relaciona particularidade e generalização, todo e parte;
- Indica uma consciência das forças éticas e políticas que constroem a interpretação;
- Trabalha com os sentidos nascidos do encontro com os atores sociais oriundos de lugares sociais distintos;
- Conecta pesquisa, qualidade de vida, múltiplas justiças e bem comum social;
- Por consequência, impregna-se de criticidade.

Olhares epistemológicos crítico-plurais e rigor

De partida, avaliamos necessário explicitar que, para nós, o conhecimento *imaculado* e *virginal* não existe**.**

Se a realidade é tecida por *incontáveis* fatores, como simplificá-la pela interpretação a partir de uma só lógica? ou mesmo como se pode dar conta de todos esses fatores? Aqui está a consciência da complexidade que nos mostra a necessidade de lidar com a incontornável impermanência das coisas e, por com conseqüência, com o incontornável inacabamento das nossas compreensões, o que nos faz sempre, como humanos, na e pela falta do *outro*. No caso de nós, pesquisadores, a perspectiva da *complexidade* nos recomenda nos prepararmos para trabalhar com a multiplicidade e os movimentos incertos dos fenômenos, das suas possibilidades conjugadas, híbridas e entretecidas. Ou seja, aprender com a saga de *Sísifo,* mas jamais se arvorar, se iludir, com a sua compulsiva e inalcançável meta.

Nestes termos, fundamental é não confundir *realização* com acabamento (MACEDO, 2002; 2007).

Assim, compreendendo que existem novas/outras maneiras de construir rigor nas pesquisas antropossociais, os pesquisadores qualitativos buscam um rigor que os alerte para novas concepções ontológicas. Tais concepções partem do caráter *perspectivista* da compreensão humana das coisas, do valor contextualista da interpretação, da presença ineliminável da temporalidade nas realizações humanas, na forma argumentativa e culturalmente indexalizada de como os sentidos são produzidos e da complexidade com que se apresenta o local e o global. Esse novo rigor desconstrói de forma dialética e dialógica a tradição disciplinar de caris positivista que orienta a pesquisa. Ou seja, desconstrói toda uma tradição de fixidez presente na estética, na ética e na política cartesianas de compreensão das realidades. Nestes termos, produz uma perspectiva de rigor ampla, relacional e, portanto, crítico-conectiva. Para (KINCHELOE, 2007, p. 121), os fenômenos não são coisas em si simplesmente. Eles não podem ser vistos isoladamente. Ignorando as conexões, pesquisadores formais dedicam seu tempo e sua energia à análise das coisas em si, fetichizando a máxima coisas-em-si.

Reconhecendo e trabalhando com as múltiplas referências de forma pertinente e relevante, pesquisadores qualitativos sabem *bem* distinguir, mas também relacionar, conjugar, entretecer. São artesãos que reaprendem que o mundo e seus fragmentos guardam, dinamizam e produzem relações, âmbitos fundamentais para a compreensão de como esses próprios mundos nascem, crescem, se entretecem, morrem e se regeneram, *através* das suas interações.

Preparar-se para captar essa complexidade inerente aos mundos humanos é um dos cernes da constituição de um *rigor outro*, porque aberto à *diferença*, às *interações e conexões incontáveis*.

A função da crítica nas pesquisas qualitativas

De início, faz-se necessário "colocar na mesa" que, para nós, a pesquisa é sempre um ato contestado, criticável por consequência. Nas ciências antropossociais de configuração argumentativa, perspectivista, portanto, não existe pesquisa incriticável. Uma das formas de exercitar o que denominamos de *rigor fecundo* é o exercício da crítica no ato de pesquisar, em todas as suas etapas e processos. Crítica, autocrítica e intercrítica são ações de pesquisa que, do nosso ponto de vista, devem estar na constituição de um *rigor outro*, constituído na implicação social e política da pesquisa e na construção desta *com* a diferença.

Ademais, enquanto acolhimento da crítica, a pesquisa não pode desprezar as contradições. Essas são emergências caras à criticidade. Documentar, compreender contradições e ambiguidades, bem como opinar sobre os conflitos, é parte da construção da complexidade das pesquisas qualitativas. Em vez de descartá-las e substituí-las, são consideradas subsídios ricos para compreensão das realidades humanas.

Vejamos a citação trazida por Joe Kincheloe, a respeito da necessidade do pesquisador se indagar sobre a pertinência e relevância da sua pesquisa referenciado-a socialmente, como uma maneira de exercício de rigor:

> Por exemplo, se não entendermos que os testes de QI – instrumentos de pesquisa positivistas sobre a natureza da inteligência – reforçam uma de-

> terminada visão de cultura, de classe, racial e paradigmática do conceito de inteligência, então nossa pesquisa mais constrói do que descreve a realidade. Alunos extremamente talentosos e criativos, especialmente de origens não-brancas e socioeconômicas inferiores, e com uma primeira língua que não o inglês, passam a ser pouco inteligentes como resultado da pesquisa. Nestes casos, a pesquisa empírica não é rigorosa; ela é pouco reflexiva, culturalmente viciada, desconhece conhecimentos alternativos, descarta muitas formas de ver e é perigosa ao bem-estar dos indivíduos e da sociedade em geral. Em nome de um falso rigor, essa pesquisa opera no interesse do poder dominante para preservar o *status quo* político...Quanto melhor compreendermos a natureza complexa, social e politicamente construída do ato de pesquisa, mais rigorosa e bem-informada nossa pesquisa pode vir a ser. (GEELAND e TAYLOR, 2000; ROBERTS, 1998; FISCHER, 1998, apud KINCHELOE, 2007)

O que percebemos neste argumento socialmente implicado aos pressupostos e efeitos humanos da pesquisa é uma crítica ao empirismo ortodoxo, que entende ser do âmbito do rigor o controle pelos cientistas e suas institucionais, de trabalhadores, pacientes mentais, crianças na escola, marginais e "não-ajustados". Outros pesquisadores, mesmo conhecendo essas implicações, preferem ignorar as pautas morais e políticas desse tipo de uso. Da nossa perspectiva, temos aí uma percepção de rigor incompreensível, se não odiosa.

Inspiremo-nos, portanto, na construção epistemológica e crítica de Erving Goffmann (1969, p. 78): "Parece que existe um tipo de magia solidária no ar, a suposição de que se você passa pelas propostas atribuíveis à ciência, o resultado será uma ciência. Mas não é o que acontece [...]".

O processo crítico de uma pesquisa, do início ao fim, designa uma disponibilidade que coloca sistematicamente em dúvida tudo que nos parece verdade: os conceitos protegidos, as palavras de ordem, as verdades tidas como sacrossantas, etc. Da nossa perspectiva, este *analisador críticidade* deve ser fundante de qualquer atitude de pesquisa. Ademais, atrai para as reflexões do pesquisador e sua comunidade a necessidade de indagar sobre a pertinência social, ética e política da pesquisa e suas intenções. Trata-se de um *analisador* que põe a pesquisa no seu inerente lugar: um *território contestado*. Se toda pesquisa porta ideologias e impacta decisões humanas, a crítica passa a representar uma prática fundante de constituição dessa própria pesquisa.

> Uma perspectiva crítica, escreveu Gramsci, envolve a habilidade dos seus adeptos de criticar as estruturas ideológicas que eles utilizam para entender o mundo...Analisando as noções de Dewey e de Gramsci sobre a autoprodução, considerando os objetivos da hermenêutica crítica *vis-a-vis* à pesquisa qualitativa crítica, começamos a obter um *insigth* de como funciona esse processo interpretativo ambíguo e reservado, o que nos faz caminhar para uma direção crítica, pois entendemos que os "fatos" não exigem simplesmente determinadas interpretações. (KINCHELOE, J. McLAREN, 2006, p. 289-290)

A crítica aos excessos iluministas e a emergência de uma hermenêutica intercrítica

Na sua importante obra *Tudo, não, talvez. Educação e verdade* (1993), o biólogo francês Henri Atlan faz um percurso crítico em que mostra como a relação entre ciência, verdade e educa-

ção cria uma certa visão específica da realidade, e que acaba por estruturar esta mesma educação em níveis sistematizados.

Para Atlan, a eficácia científica impôs a procura crítica da verdade como critério último em matéria de formação, na esperança de um encontro harmonioso entre verdade, libertação das alienações internas e externas e justiça social. Para esse autor, uma esperança vã, pois a busca da verdade científica sob a forma de uma causalidade mecânica que tenha excluído causas finais e intenções, impôs uma despersonalização progressiva das nossas representações das coisas e de nós próprios.

Para Atlan, é a nossa relação com a razão, com a crença e a verdade que já não pode ser a mesma. A razão já não funda, mas permite controlar, parcialmente, passo a passo.

> Ela pode acompanhar e ajudar, uma moral do diálogo e do encontro entre moralidades diferentes, civilizações diferentes [...] é preciso alargar esta intuição, tanto quanto possível, com a ajuda da razão e dos saberes científicos, a um universal transcultural; e servimo-nos dele como trampolin para intuir de um ou vários "bons projetos", "bons fins", onde a razão, despida do seu caráter imperial, possa servir, contudo, de instrumento de diálogo e, se possível, de barreira de proteção, no sentido literal do termo". (Idem, p. 13)

Podemos responder à provocação de Henri Atlan, deslocando-a para o campo da pesquisa qualitativa, pautados no princípio de que pelo trabalho histórico-cultural com os saberes, *com-vivendo* e *aprendendo* com a diferença, podemos buscar o alcance coletivo da verdade, do bem e do belo, de uma

perspectiva *intercrítica*, como vislumbra o próprio Atlan (1984; 1993; 1994; 1999; 2001).

Surge aqui um outro veio fecundo para procurarmos este rigor *outro*, do qual nos referimos, como o que institui a *diferença* como um rigor qualitativo. Como ato de responsabilidade de um sujeito e de sujeitos sociais, a pesquisa estabelece a procura da verdade por processos *intercríticos e intercompreensivos*, portanto, não como uma identidade construída por uma autoridade instituída que pasteuriza outros saberes-referência, de onde sempre retira por *composição*, mais das vezes por *imposição*, as interpretações que ao final e ao cabo produzem o conhecimento sistematizado pela pesquisa. Dialogicidade e dialeticidade configuram princípios em grande medida para a construção do rigor. O cariz multicultural crítico que emerge neste caso não significa orientar a pesquisa para trabalhar com *guethos* culturais. Tomando a diferença como constitutiva da identidade por processos *intercríticos*, se obtêm o que se produz nas relações, no entre-dois, no entre-nós, realçado por uma compreensão acima de tudo relacional.

Uma *compreensão intercrítica* afasta o receio ingênuo da inarredável violência da interpretação do *outro*, na medida em que o *outro*, se coloca exercendo a sua condição crítica e a sua posicionalidade no âmago dos processos de compreensão de realidades com *status* de ator social, de sujeito e de representatividade socialmente legitimada e referenciada, evitando-se com isso, na pesquisa, as injustas e excludentes *conclusões integrativas*. Uma *epistemologia do falar juntos* (ATLAN) se configura aqui como uma política crítica de conhecimento.

Há um rigor específico na etnopesquisa crítica

Como uma pesquisa que nasce inspirada de maneira significativa nas orientações teóricas da *etnometologia*[3], dos *estudos culturais*[4] *, da perspectiva multirreferencial*[5] e *da teoria crítica pós-formal*[6], a etnopesquisa crítica não promete fidelidade teórica absoluta nem pratica populismo cultural. Assume a centralidade da cultura como possibilidade de compreensão das simbolizadas ações e produções humanas em meio a processos políticos configurados por intenções situadas constituídas em interação.

Praticando uma etnografia hermenêutica, a etnopesquisa crítica produz conhecimento *com* as inteligibilidades dos atores sociais, vinculando essas inteligibilidades às *bacias semânticas* onde elas emergem e comprendendo-as de dentro das relações de poder que se estabelecem nas *políticas de sentido e de conhecimento* produzidas em contexto. Sua visada política a torna uma pesquisa que não perde de vista as tensões que os poderes estabelecem e com isso fabricam realidades. Sua perspectiva de rigor pede acima de tudo o que Lather (1993) denomina de *validade catalítica.* Segundo Lather, a *validade catalítica* aponta para a intensidade com a pesquisa interfere no modo como aqueles que ela estuda compreendem o mundo e como este é moldado para que eles o transformem. Nestes termos, os etnopesquisadores críticos jamais desconhecem as questões da validade, como alguns costumam dizer, eles constroem epistemologias críticas através dos seus modos relacionais de compreender a experiência humana. Nestes termos, nos dizem Kincheloe e McLaren (2006, p. 303):

> A meta dessa abordagem é, por natureza, criticalista, ou seja, retirar o objeto de análise da tirania de categorias fixas, inatacáveis, e repensar a própria subjetividade com um engajamento narrativo, sempre parcial, permanentemente aberto com o texto e com o contexto.

A noção de cultura promovida pela etnopesquisa crítica, geralmente a apreende, como um circuito complexo de produção que inclui incontornáveis conjuntos de atividades dialógica e dialeticamente reiniciantes e mutuamente instrutivas, tais como rotinas, rituais, condições de ações, sistemas de inteligibilidades, elaboração de significado, convenções de interpretação, etc. Saber captar essas pautas, implica em preparar-se para um exercício (in)tenso de rigor que está muito além do cálculo e da sua busca por precisão. Contextualização, inteligibilidade relacional e intercriticidade, identificam o rigor aqui constituído.

A etnopesquisa-ação não perde em rigor.
Há um outro rigor em ação!

A interpretação, a compreensão e a intervenção são, para nós, âmbitos da complexidade, a serem trabalhados pelos *pesquisadores qualitativos engajados, implicados*. Bem como, aceitamos a idéia de que a compreensão do mundo e sua transformação são sinérgicos, portanto, não-antinômicos, não-antagônicos. O cariz modernista forjou várias *antinomias epistemológicas*, responsáveis por uma visão fragmentada de pesquisa, hoje superada pelo que se denomina de uma *hermenêutica crítica e simbiótica*, praticada pelas etnopesquisas críticas, determinadas a produzir, como uma forma de pesquisa-ação, pesquisas

colaborativas, compartilhadas, como por exemplo, as etnopesquisas-formação[7] nos âmbitos do campo educacional (MACEDO, 2007). Neste contexto, como nos recomenda Kincheloe (2007, p. 98), na busca de uma pesquisa compreensiva densa, complexa e rigorosa, o rigor da pesquisa deve se intensificar, ao mesmo tempo em que *os limites e as ressonâncias da produção do conhecimento são ampliados socialmente*.

Percebemos, já há algum tempo, que para pesquisas convencionais, a hipótese operacional é que uma relevância e um engajamento maior envolvem automaticamente uma perda da validade científica ou da coragem face "ao imenso abismo da eterna subjetividade" (DAVYDD, J.; LEVIN, M. 2006, p. 101). O que se percebe nestes argumentos, entre outras questões, é um despreparo *imenso* para tratar epistemologicamente com as pautas da pesquisa vinculadas à idéia de *implicação*. Os estudos *implicacionais* têm seus etnométodos, com os quais conquistam também o rigor. Ademais, levando em conta as inspirações pragmatistas disseminadas por Dewey, e assimiladas por este tipo de pesquisa, onde uma *ética da participação* move do início ao fim as compreensões e decisões do pesquisador no seu processo de produção do conhecimento, a etnopesquisa-ação proporciona aos meios científicos e acadêmicos uma oportunidade ímpar de transformar *com*, de aprender *com*, e de ensinar *com*, possibilitando que a pesquisa implique-se no social, sem que exerça uma moral parasitária que há muito algumas pesquisas exercem conscientes ou não. Para etnopesquisa-ação, os atores sociais constroem teorias, instituem inteligibilidades importantes para se compreender as ordens sociais e intervir de forma partilhada. Aqui, numa hermenêutica intercrítica e implicada, os autores

da pesquisa assumem a responsabilidade de produzir conhecimento e transformação social numa espiral sem entrada fixa, onde ação e reflexão se imbricam em movimentos partilhados, recursivos, muitas vezes imprevisíveis, orientados por uma ética da responsabilidade, da autonomia e da radicalidade democrática na maneira de implicar conhecimento e responsabilidade humana e social. Vale dizer que a etnopesquisa-ação, como uma especificidade da pesquisa-ação de orientação qualitativa, cultiva a identidade do rigor aqui discutido e assumido, ampliando pelas suas características próprias o espectro de interferência compartilhada na sociedade. Isso quer dizer que o *rigor qualitativo* é um compromisso inarredável dos pesquisadores que praticam a etnopesquisa-ação.

Aqui, ciência e ação social formam uma perspectiva socioepistemológica "holística" de rigor. Se o *ethos* cartesiano separou para compreender e intervir no mundo, visando o domínio, aqui, a condição é relacionar, englobar, para *com*preender e co-transformar.

Não poderíamos deixar de refletir, a partir desse veio argumentativo, como um pesquisador do campo da *formação*, realiza a constituição do rigor na etnopesquisa-formação, um tipo de etnopesquisa-ação educacional interessada em construir conhecimento via processos formativos ou fazer pesquisa tendo a formação como um processo/dispositivo heurístico, ética e político, como nos convida compreender Pierre Dominicé (1993, p. 17; 108) e o seu trabalho formativo com as biografias educativas. Para esse autor, a formação não pode ser concebida senão como pesquisa.

> A experiência ela mesma toma uma feição teórica...o trabalho de análise da narrativa biográfica, em prolongando o esforço de interpretação, pode ter por conseqüência uma evolução da concepção de formação...Neste caso a pesquisa resulta sempre num efeito formador...
> O objeto de pesquisa tornou-se mais claramente o próprio processo de formação [...] apreendido com a ajuda dos processos parciais que caracterizam cada biografia educativa. A autonomização (grifo nosso) em relação à família de origem ou a construção da escolha profissional constituem, por exemplo, dois processos que, alcançando a última fase, eu procurei melhor identificar solicitando aos grupos de estudantes para os considerar como o vetor de sua narrativa biográfica. (DOMINICÉ, 2007, p.17-108)

Tomando a formação de professores como cenário analítico e de intervenção compartilhada e a idéia da pesquisa realizada pelos "práticos" como um modo *implicado* de produção de conhecimento, temos que:

> [...] professores como etnopesquisadores-críticos, como aprendizes e observadores implicados e engajados, como seres humanos-conectores, indagam-se sempre, após suas investigações: estamos nós revitalizados para melhorar o processo educacional como resultado de nossa forma rigorosa de ver, escutar, conhecer e praticar, numa espiral recursiva e explicitativa? Podemos superar os chavões da retórica educacional apontando para a autenticidade e a desconstrução da esquizofrenização da prática educativa? Há, como nos sugere Kincheloe (1997), acomodações emancipatórias nos nossos insights? No seio dessa prática reflexiva e democrática de pesquisar, outras inteligibilidades podem emergir de forma explicitativa e fortalecer-se em poder [...]. (MACEDO, 2007 p.167)

A idéia do rigor constituído pela conquista do *valor-relevância* pela pesquisa é cara à etnopesquisa-formação.

A pesquisa como bricolagem: rigor e invenção

Para Lévi-Strauss, formulador da idéia de uma pesquisa como bricolagem, esse conceito surge a partir de uma visão de complexidade e de imprevisibilidade do domínio cultural.

Neste caso, o ato de pesquisar terá que se constituir num ato incontornável e constante de *autorização*[8] para invenção de novas possibilidades e maneiras de produzir conhecimento. Como ato de *autorização*, envolve o sujeito, o seu imaginário e a sua capacidade de inventar dispositivos de pesquisa.

Ao se empenhar em produzir uma "descrição densa", o pesquisador irá se deparar com regularidades, mas também com incongruências, paradoxos, ambivalências, ambiguidades, opacidades, impurezas, transgressões, traições, etc. Padrões monológicos de compreensão da realidade e da pesquisa não alcançam essa complexidade do mundo humano. É neste sentido que, na esperança de encontrar seu objeto de pesquisa numa organização quase perfeita, o pesquisador iniciante vive uma perplexidade desestruturante ao se deparar, para efeito de análise, com o *corpus* de informações que sua pesquisa produziu, onde ele terá a responsabilidade e a competência de torná-los inteligíveis e fecundos em termos heurísticos. Em realidade, a compreensão que se produzirá ao se analisar os "dados" é uma construção que exige do pesquisador uma compreensão profunda dos propósitos da sua pesquisa, um aprofundamento

reflexivo sobre as bases teóricas e metodológicas da investigação, disciplina, persistência, e no caso específico do pesquisador *bricoleur*, perspicácia e criatividade irrestritas para lidar com os âmbitos do incerto, do imprevisto.

Uma constante capacidade de se *auto-observar*, não se isolando apenas no papel de observador do *outro*, de realizar meta-reflexões sobre a relevância do seu estudo, fundam a *vigilância espistemológica* desejada.

> A fusão hermenêutica dos horizontes ajuda os bricoleurs a examinarem simultaneamente muitas representações da realidade. Neste contexto, o conceito de simultaneidade é importante, pois assume precedência em relação a preocupações mais convencionais com sequência e linearidade. Ao observar essas colisões conceituais, os bricoleurs de base hermenêutica cartografam as formas com que as representações divergentes informam e transformam umas às outras. (KINCHELOE, 2007, p.104)

Ao se colocar na pesquisa disponibilizado a viver a criação como um valor acima de qualquer prescrição metodológica, o *bricoleur* inaugura uma *epistemologia de inspiração generativa,* onde a responsabilidade com o rigor está vinculado à centralidade da relevância dos *insights* forjados pela sua pesquisa.

Para o *bricoleur* a poesia de Antonio Machado e a epistemologia de Edgar Morin se tansformam numa inspiração fundante. Para estes pensadores, respectivamente, “o caminho se faz ao caminhar” e “o método se faz ao final”. Institui-se, aqui, a *autorização* para caminhar pela originalidade com o entretecimento crítico das múltiplas referências em todas as etapas da pesquisa. É o que rege o senso de rigor do pesquisador *bricoleur*.

Rigor e a comunicação escrita na pesquisa qualitativa

Faz-se necessário realçar que a idéia de que a pesquisa qualitativa deve ser comunicada com clareza vai ao encontro, fundamentalmente, do seu compromisso com os valores sociais e políticos que a referenciam. A clareza tecnicamente conquistada está aqui totalmente implicada nos pressupostos filosóficos, éticos e políticos desse modo de investigação.

É interessante lembrar, de forma enfática, a necessidade da presença da voz instituinte dos atores sociais com os quais a pesquisa trabalha, e que ele não fale pela "boca da teoria"; não seja apenas um figurante legitimador de conceitos cristalizados, corporativos e protegidos; que sua fala seja material de primeira mão para as interpretações fundamentadas na realidade da qual ele faz parte, irremediavelmente. Assim, as citações das narrativas dos interlocutores da pesquisa, nas suas diversas representações, se constituem num procedimento pertinente em termos de coerência teórico-epistemológica para a pesquisa qualitativa, além de servirem como base para a avaliação da pertinência das conclusões a que chegaram o estudo. Figurando no corpo do texto analítico como uma fonte de densa interpretação, esses textos possibilitam as pesquisas qualitativas o esforço de compreender/explicitar de maneira intercrítica a realidade do vivido e suas produções em todas as perspectivas possíveis, para todos os fins práticos.

Aproximando-se das escritas ficcionais, é cada vez mais densa a construção da comunicação de pesquisas qualitativas configuradas a partir das grandes categorias ou *noções subsun-*

çoras construídas na relação do pesquisador com o campo e sua preparação teórica. O modo fragmentário de comunicação dar lugar a uma escrita em que teoria, empiria e interpretações dos autores da pesquisa se entretecem numa dialógica e dialética fecundas em *insights* e pautas propositivas, do início ao fim da escrita monográfica. Há aqui um outro rigor em perspectiva, o rigor que aprofunda, mas que também relaciona, conecta, entretece e com isso acrescenta de uma outra maneira. Enfim, como provocava sempre Paul Valéry nas suas aulas: "Achar não é nada. O difícil é acrescentar aquilo que se acha".

Notas

1 "Esplendor, miséria e promessas das pesquisas qualitativas".

2 Enquanto os processos *implicacionais* mobilizados/explicitados criam uma abertura dos sentidos para a participação reflexiva do sujeito na experiência da produção do conhecimento, esclarecendo seus vínculos. A *sobreimplicação*, por uma intensa mobilização/engajamento, tende a diminuir o campo de reflexão do sujeito de forma tal que ele não consegue exercer a auto-observação, a distanciação necessária a uma autocrítica, a uma *intercrítica* esclarecedora sobre seus vínculos. Em geral, a *sobreimplicação* cria ativismo.

3 A etnometodologia é uma teoria do social. Confundida muitas vezes com método científico, a etnometodologia é compreendida pelo seu fundador (Harold Garfinkel) como "a ciência dos etnométodos", ou seja, um *corpus* teórico composto de argumentos que tentam formular bases de como os atotres sociais produzem suas inteligibilidades indexalizadas às bacias semânticas de onde

emergem, para todos os fins práticos. De como a ordem social se constitui nestes termos.

4 Os estudos culturais ampliam a concepção de cultura e se aventurando em estudos de objetos culturais híbridos, multirreferencializados e instáveis, numa franca ruptura com os objetos de estudo da antropologia clássica. Defendem a noção de que as incontáveis expressões da produção cultural devem ser analisadas em relação a outras dinâmicas culturais, estruturas sociais e históricas.

5 A multirreferencialidade se configura numa epistemologia da pluralidade que, em criticando os sistemas que se querem monorreferenciais, convoca olhares diversos para compreender situações e objetos complexos, através de operações dialógicas e dialéticas.

6 A teoria crítica pós-formal emerge a partir do movimento neomarxista do pensamento crítico em ciências humanas. Ao afirmar sua disponibilidade para continuar reconhecendo e denunciando os sistemas de iniqüidade e de falsidade de um mundo capitalista racionalizado e racializado e não aceitando o absolutismo do determinismo econômico, assimila criticamente as contribuições pós-estruturalistas e pós-coloniais, que questionam e desconfiam das promessas iluministas da modernidade, suas concepções binárias, hieraquizantes e por demais estáveis. O poder e a emancipação são interpretados como produções relacionais e dependentes de inúmeras interações que estabelecem, sem que se negue as hegemonias históricas e suas posicionalidades. A propósito, Aronowitz, Giroux, Kincheloe e McLaren argumentam que, se a crítica pós-moderna tem uma valiosa contribuição a oferecer à noção de educação escolar como forma emancipatória de política cultural, esta deve estabelecer relações com os impulsos igualitários do modernismo que contribuem para uma democracia emancipatória.

7 A exemplo da nossa pesquisa colaborativa concluída junto com o Sindicato de Professores no Estado da Bahia, o SINPRO-BA. Nesta pesquisa, sindicato e universidade, por uma perspectiva mutualista e intercrítica, produziram um conjunto de conhecimentos que, ao mesmo tempo, se transformaram em subsídios para a construção acompanhada do Departamento de Formação deste mesmo Sindicato. A produção do conhecimento para subsidiar a ação e a ação propriamente dita, foram as pautas fundantes da pesquisa-ação.

8 O processo de *autorização* se configura na condição do sujeito se constituir *autor* de si mesmo. Tal processo nos faz viver, por consequência, a *autoria* e a *autonomização* como conquistas ontológicas.

Referências

ARDOINO, J. L'approche multirréférentielle (plurielle) des situatios éducatives et formatives. *Pratique de Formation* (*Analyses*), Université de Paris 8, n. 25-26,1993, p. 15-34.

ARENDT, H. *A condição humana*. São Paulo: Tradução de Roberto Raposo. Forense Universitária, 1969.

ATLAN, H. *Entre o cristal e a fumaça. Ensaio sobre a organização do ser vivo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

________,*Com razão ou sem ela. Intercrítica da ciência e do mito*. Tradução de Fátima Gaspar e Fernando Gaspar, Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

________, "Viver e conhecer". *Revista Cronos,* Natal, v. 2, n. 2, p. 63-76, jul./dez.. 2001.

________, *Idéias contemporâneas: entrevistas do Le Monde*. Tradução de Maria Lúcia Blumer, São Paulo: Ática, 1984, p. 17-25.

________, *Tudo, não, talvez. Educação e verdade*. Tradução de Vera Gaspar, Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

________, A ciência é inumana? Ensaio sobre a livre necessidade. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época, n. 117, 2004.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reinaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CIFALI, M. *De la Clinique: un engagemant pour la formation et la recherche*. Bruxelas: Ed. De Boeck, 2006.

DAVYDD, J. LEVIN, M. "Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação". In: Denzin, N. e Licoln, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 91-114.

DOMINICÉ, P. L'originalité épistémologique du savoir de la formation. *Education Permanente*, n. 72, 2007, p. 17 -108.

KINCHELOE, J. BERRY, K. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, J. MCLAREN P. "Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa". In: Denzin, N. Lincoln Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Armed, 2006, p. 281-313.

GADAMER, H. *Verdade e método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3 ed.. Petrópolis: Vozes, 1999.

GERGEN, M.; GERGEN, K. "Investigação qualitativa: tensões e transformações." In: Denzin, N. e Licoln, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 367-388.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOFFMAN, E. "Replique a Denzin e Keller". In: *Le parler frais d'Erving Goffman.* Arguments, Paris: Les Editions de Minuit, 1969, p. 301-319.

HERMES - http://portalsaofrancisco.com.br/alfa/mitologia-grega/hermes.php

PAQUAY, L. GRAHAY, M.; KETELE, J.-M. *L'analyse qualitative en éducation*. Éditions de Boeck, Bruxelas, 2006.

HUBERMAN, M. Splendeur, misères e promesses de la recherche qualitative. *Éducation et Recherche*, n. 4, p. 233-249.

LATHER, P. Fertile Obssesion: validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, n. 34, p. 673-693.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

________. *Chrysallis. Currículo, complexidade e multirreferencialidade*. Salvador: EDUFBA, 2002.

________. *Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação*. Série Pesquisa, Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

________. *Currículo, diversidade e equidade. Luzes para uma educação intercrítica.* Brasília/Salvador: Líber Livro, EDUFBA, 2007.

SCHÉRER, R. A votre disposition. *Les Irraiductibles: revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle*, n. 6, outubro, 2004, p. 109-125.

VEIGA-NETO, A. "Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de *Império*". In: Veiga, I. P. A.; Naves, M. L. de P. (Org.) *Currículo e avaliação na educação superior*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005, p. 25-51.

3

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUTORIDADE E O RIGOR NAS ETNOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO

Álamo Pimentel

Experiência, pertencimento e a legitimidade do vivido

O trabalho da pesquisa qualitativa em educação é marcado por uma ambígua e tensa relação entre teorias e práticas investigativas. Não se pode perder de vista que as principais orientações teóricas das abordagens qualitativas na pesquisa em educação são oriundas de outras ciências, tais como a sociologia, a história e, no caso específico da abordagem proposta neste ensaio, da antropologia. Ao colocar a etnografia como referência de prática investigativa, deve-se considerar também que a inserção no campo de investigações nesta perspectiva metodológica aplicada à educação antecede às formalidades constitutivas dos procedimentos de pesquisa, quando o lugar do pesquisador é também o lugar do educador, situação que adensa o envolvimento subjetivo com temas, problemas, indivíduos, conceitos e técnicas de levantamento de dados. Ainda que o educador/pesquisador adote contextos de pesquisa diferenciados dos seus contextos de atuação profissional, certamente terá pela

frente situações de convívio com as quais já se deparou ao longo das suas experiências vividas.

É provável, também, que ao longo de vários momentos do seu envolvimento com o processo de investigação, o educador/pesquisador coloque para si mesmo a velha expressão popular "eu já vi este filme antes". Reconhecimento de situações vividas entre o campo de pesquisa e o campo profissional e, consequentemente, identificações com as dimensões das experiências pessoais e das experiências da pesquisa supõem a busca de reflexão sobre a autenticidade epistemológica das relações entre experiência, pertencimento e legitimidade do vivido. Tal reflexão sugere questionar a validade do conhecimento produzido em contextos de pesquisa em que a condição de pesquisador se confunde muitas vezes com aquilo que é pesquisado.

Ao longo da minha trajetória como educador e pesquisador, considero valiosa a suposição de que o envolvimento subjetivo do investigador com o seu campo de investigações alimenta os processos de pesquisa, principalmente aqueles que derivam das abordagens qualitativas de investigação. O pano de fundo de tal suspeita é a afirmação de que "[...] a experiência evoca uma presença participativa, um contato sensível com o mundo a ser compreendido, uma relação de afinidade emocional com seu povo, uma concretude de percepção [...]" (CLIFFORD, p. 38, 1998), tais características são indissociáveis do conhecimento acumulado acerca das temáticas e contextos gerais da investigação. Contudo, é prudente considerar que tal envolvimento também supõe o risco de adesões a pontos de vistas comuns à comunidade em que o pesquisador está enraizado, sem uma necessária crítica epistemológica à adequação das análises

desenvolvidas na produção teórica oriunda de suas pesquisas. Se por um lado o envolvimento subjetivo põe em risco a objetividade do conhecimento produzido nas pesquisas qualitativas, por outro lado lhes confere unidade conceitual e metodológica quando o investigador consegue se distanciar o bastante do seu campo para ver com outros olhos aquilo que se "naturalizou" na sua experiência pessoal, bem como na experiência dos outros com os quais compartilha o seu campo de investigações.

Tenho um exemplo interessante a este respeito. Fui convidado a ser co-orientador de uma investigação numa escola de periferia em Salvador (BA). A pesquisadora é educadora e resolveu analisar a relação entre produção do conhecimento na escola e o contexto social de vida dos estudantes. Para evitar as armadilhas da subjetividade no seu campo de investigações, sua escolha recaiu numa escola diferente da sua escola de origem. Após a primeira leitura da sua proposta de investigação, considerei o tema e as descrições do contexto instigantes, contudo fiquei intrigado com a vaga menção da especificidade metodológica do seu trabalho como sendo "uma pesquisa qualitativa". Por várias razões explicitadas ao longo das reflexões da investigadora no texto que me foi apresentado, era evidente a natureza etnográfica dos seus procedimentos de estudo. Entre as anotações que fiz sobre as minhas impressões acerca do seu trabalho, perguntei por que a autora havia evitado a afirmação de que aquela era de fato uma pesquisa etnográfica. A resposta obtida foi de que a pesquisadora não tinha formação no campo das ciências sociais (é pedagoga) e sentia-se insegura com tal escolha. Retruquei afirmando que uma das condições fundamentais para o trabalho da etnografia é a intensidade e

extensividade da participação do pesquisador no seu campo de investigações e que, portanto, a escolha por tal procedimento era legítima, uma vez que seus tempos e espaços de convívio com o universo da sua pesquisa a autorizavam a tal opção. Não hesitei em recomendar a leitura de obras que considero fundamentais para uma reflexão mais crítica a respeito do tema, sobretudo no que diz respeito ao debate contemporâneo sobre a etnografia.

Na verdade, o receio apresentado pela pesquisadora faz sentido. Aqui e ali, os debates sobre métodos de pesquisas em ciências humanas oscilam entre a questão da validação da objetividade através de procedimentos quantitativos e procedimentos qualitativos da investigação, bem como a titularidade de posse disciplinar de métodos a áreas de conhecimento específicas. Polêmicas acirradas são instauradas entre cânones o que intimida substantivamente àqueles que se iniciam na pesquisa. Ao adotar um determinado método, o pesquisador assume uma postura na construção do conhecimento. Tem sido assim desde os antigos. Platão e Aristóteles poderiam nos servir de exemplos, ambos foram decisivos para a organização do pensamento socrático e a assunção da metafísica grega, ambos tomaram caminhos diferenciados para a construção de suas teorias, apesar das suas diferentes opções metodológicas; ambos são indispensáveis para a consolidação da filosofia ocidental enquanto um campo de conhecimento. Ao escolher o seu método de trabalho, o pesquisador o faz conforme a sua ciência e conforme a sua existência. Num inspirador ensaio sobre os métodos de trabalho no campo das ciências sociais intitulado “Do Artesanato Intelectual”, o

sociólogo americano C. Wright Mills (1965) nos lembra que os pensadores mais expressivos dentro da comunidade acadêmica que escolheram, não separam seu trabalho de suas vidas. O ensaio é uma exposição minuciosa sobre as contribuições que podem ser obtidas através da coerência entre a produção do conhecimento acadêmico e os modos de vida do pesquisador, o próprio autor se investe da tarefa de artesão para oferecer um panorama geral da complexidade, riqueza e conexões das experiências vividas na pesquisa e fora dela. Neste sentido, objetividade e natureza disciplinar de métodos de pesquisa são muito mais inscrições de escolhas científicas em escolhas de vida que abstenção de escolhas de vida para devoção da ciência nela mesma. Neste último caso, a ciência pela ciência é o único caminho a ser seguido.

Uma das obras exemplares da etnografia contemporânea, *Os estabelecidos e os outsiders,* produzida por Norbert Elias e John L. Scotson (2000), tem início a partir da experiência como educador de Scotson numa comunidade do interior da Inglaterra. O acesso aos arquivos da escola proporcionou ao pesquisador o mapeamento das configurações sociais dos grupos familiares e a realização das entrevistas que serviriam de base para o início de um estudo que seria produzido mais tarde na companhia de Elias. A experiência pessoal de um dos pesquisadores proporcionou ao desenvolvimento da pesquisa a introdução do procedimento da "observação participante", o que lhe conferiu o estatuto etnográfico. Vale salientar que os trabalhos da observação participante foram complementares a outros procedimentos tais como: estatísticas oficiais, relatórios governamentais, documentos jurídicos, artigos em jornais e

entrevistas. No entanto, para os autores compreenderem as normas de convívio subjacentes às relações entre os diferentes grupos familiares, era preciso ir para além dos números e indicadores sociais. Segundo os próprios autores:

> As diferenças e relações quantitativas eram extremamente úteis como indicadores sociais. O fato dos aluguéis serem geralmente mais baixos na Zona 3 que na Zona 2, e mais baixos nesta do que na Zona 1, certamente era sugestivo. Mas a configuração efetiva, a relação complexa entre essas três zonas, só podia ser satisfatoriamente apresentada e explicada por símbolos verbais. Sem o uso das palavras como instrumentos de pesquisa, os números ficam mudos. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 59)

A constatação dos autores ao longo da pesquisa é emblemática para os raciocínios apresentados até aqui. Para conseguirem alcançar a densidade e complexidade das relações sociais entre os diferentes grupos familiares, foi fundamental a experiência pessoal e vínculos de pertencimento social com a comunidade por parte de um dos pesquisadores. Por trás dos números que fixavam aparências sociais muito próximas, as diferenças de pertencimento às tradições locais apresentavam distâncias inimagináveis. O resultado deste estudo é uma das mais importantes obras teóricas de cunho etnográfico que serve de referência teórica e metodológica para intelectuais das mais diferentes estirpes do pensamento social contemporâneo.

É através da experiência vivida em campo que o etnógrafo autentica seus conceitos e métodos de trabalho. Costuma-se dizer que o atestado de qualificação das pesquisas do tipo etnográfico se revela a partir da expressão “eu estive lá”. Desde

Malinowski e Boas, a consolidação da experiência vivida em campo se dá a partir da construção dos vínculos entre investigador, investigados e contextos das investigações. Pode-se dizer que a experiência conduz à entrada em campo e o pertencimento enraíza o estar no campo, deste ponto de vista, a autoridade e o rigor resultam, sobretudo, da legitimidade do vivido na construção do pensado.

Ao colocarmos sob este foco a condição de educador associada à condição de pesquisador num campo de pesquisas que toma a educação como referência conceitual e empírica, não se deve esquecer que o educador pertence ao contexto das investigações. Ainda que as referências de lugares, tempos, pessoas e eventos sejam outras, ele (o educador/pesquisador) já participa dos enredos verbais e simbólicos que dão rumo e sentido às construções das normas, práticas e significações sociais dos grupos que estuda. Quando se pratica etnografia em educação e, antes mesmo da formalização dos procedimentos de pesquisa, já estão configuradas experiências e vínculos com o campo das investigações, não se deve perder de vista que a autenticidade do conhecimento se afirma pela expressão "eu pertenço a este lugar". Tal afirmação reivindica o vivido como processo de legitimação do pensado e confirma as condições existenciais do pesquisador como dimensão fecunda de transformação dos sentidos da objetividade e da disciplina, estas duas colocam autoridade e rigor como faces de um processo em que a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico em educação é antes de tudo uma conjunção entre escolhas teóricas e escolhas de vida.

No entanto, a definição de escolhas pautadas nas experiências vividas em campo e nas relações de pertencimento

do educador/pesquisador não pode abstrair de duas posturas básicas do trabalho etnográfico: o estranhamento e a familiaridade com o objeto da investigação. É através do estranhamento que o investigador problematiza seu tema de estudo na relação com indivíduos, grupos sociais e contextos de pesquisa. À medida que consegue romper com o senso comum que induz os padrões culturais de um modo de vida, o investigador produz condições para a interpretação crítica do seu objeto de estudo à luz de teorias e sistemas de análises produzidos pelas tradições de pensamento em que sua pesquisa está situada. Estranhar é ver de forma diferente aquilo que os indivíduos que participam da investigação vêem como o mesmo, é também criar instabilidade semântica e epistemológica para as significações compartilhadas sobre um determinado contexto cultural. Ao buscar interpretar e compreender as relações dos indivíduos em determinadas situações de convívio delimitadas pelo tema de sua investigação, o educador/pesquisador se distancia daquilo que lhe é próprio na relação de pertencimento com o objeto de seu estudo. Contudo, tal atitude só se torna possível na medida em que o educador/pesquisador constitui seus posicionamentos ao lado dos demais indivíduos com os quais compartilha o seu contexto de investigação. Estranhamento e familiaridade neste sentido podem ser compreendidos como processos de diferenciação e identificação com os outros da pesquisa, ambos indissociáveis.

Segundo Laplantine (2004), esse duplo movimento deve se compreendido como o deslocamento necessário para a desnaturalização da cultura. O autor nos mostra que a fixação do investigador num mesmo padrão cultural produz 'cegueiras'

na observação da cultura dos outros e 'miopias' na relação com a cultura em que o investigador se situa. Neste sentido, ao participar de processos em que os vínculos de pertencimento se aprofundam pela identificação com os outros, o educador/pesquisador viabiliza a compreensão teórica dos seus objetos de estudo quando se diferencia dos demais pela impregnação dos conceitos e interpretações teóricas com os quais busca compreender o estatuto epistemológico na relação entre o observado, o pensado e o vivido. Criam-se a partir daí as condições necessárias para a construção do rigor como condição de análise das experiências vividas na busca de aproximações entre o empírico e o teórico circunscritos no âmbito temático da investigação.

No ano de 2005, desenvolvi um projeto de extensão voltado para estudantes que tinham interesse em compreender o trabalho da etnografia aplicado à educação. O local escolhido para a construção do campo de pesquisa foi uma estação de transbordo urbano de Salvador (BA). O propósito do trabalho era utilizar a observação participante e a coleta de histórias orais para levantar um conjunto de significações que usuários da estação produziam a partir da relação com espaço, tempo e circulação social naquele local. Vou procurar me deter na análise de alguns aspectos desta experiência para destacar a relevância da etnografia como uma das abordagens da pesquisa qualitativa para a formação de educadores e pesquisadores ocupados com a tarefa de interpretar e compreender questões sociais subjacentes às microdinâmicas do cotidiano.

Tento traçar um esboço analítico de uma experiência em que a etnografia foi utilizada como instrumento de formação

de educadores que buscam articular saberes e práticas sociais a saberes e práticas pedagógicas.

Para o exercício de reflexão sobre a experiência desenvolvida, foram selecionados três eixos de interpretação: a) a construção da autoridade etnográfica através do exercício do olhar e da escuta, b) a conversação como processo de identificação, c) a escrita como exercício de uma ética do cuidado com o outro. Ao final, busca-se fazer uma breve análise da relação entre a etnografia e a educação popular[1], uma e outra, tomadas a partir dos pontos de convergência instituídos nos propósitos do exercício de um pensamento contextual.

O texto busca abrir novas paisagens para a reflexão sobre a cultura como uma trama simbólica em permanente construção, capaz de desafiar os processos de produção e aplicação do conhecimento dentro e fora dos espaços formais de ensino e aprendizagem. Trata-se também de uma reflexão que se coloca ao lado dos paradigmas de investigação qualitativa contemporâneos, que buscam na modernidade um campo ainda fértil de novas compreensões sobre o humano, a cultura e as mais diversas formas de expressão da vida em sociedade. A ênfase sobre os processos educativos como eixo subliminar das investigações busca as conexões entre as bases teóricas e empíricas do trabalho, constituindo o fio condutor das interpretações realizadas.

A etnografia como autorização do olhar e da escuta

A etnografia tem cumprido um papel importante para a for-

mação de intelectuais ocupados com a interpretação da(s) cultura(s) na construção dos cenários sociais contemporâneos. Além do lugar decisivo que essa prática de investigação ocupa na consolidação do pensamento antropológico, outras áreas do conhecimento como a história, a comunicação social, a psicologia e a educação têm buscado na etnografia instrumentos para a coleta de dados em pesquisas que buscam associar questões sociais e culturais a suas tradições conceituais.

Os resultados dessas aproximações têm contribuído para a reivindicação de novos paradigmas de pensamento no campo das ciências humanas; transformação de posturas investigativas nas relações entre bases metodológicas e teóricas das pesquisas com ênfase sociocultural; abordagem do cotidiano como dimensão instituinte da vida comum; e consubstanciação da cultura como dinâmica de formação, conformação e transformação das interações dos indivíduos com os grupos sociais.

As contribuições contemporâneas da antropologia trouxeram à cena a etnografia apresentando-a como uma importante referência de investigação à medida que nos sugere tomar as culturas como narrativas que traduzem o social, indicando que a cultura é um contexto dentro do qual se desenvolvem sistemas simbólicos que narram os processos sociais, oferecendo (ao observador) possibilidades interpretativas e analíticas a partir de descrições densas daquilo que é observado (GEERTZ, 1989, p. 24). Nesta perspectiva de análise a etnografia se coloca com um instrumento de interpretação e tradução de contextos capaz de articular as implicações entre objetividade e subjetividade presentes na observação e leitura sistemática dos processos sociais.

A complexidade da relação entre cultura e sociedade constitui um dos principais desafios na formação de educadores que tomam a noção do 'popular' como base interpretativa das possibilidades teóricas e metodológicas para a construção de suas práticas e saberes pedagógicos. Numa obra intitulada *A educação como cultura,* Carlos Rodrigues Brandão (1985, p. 179) nos mostra que "[...] a pesquisa da cultura é a análise do comportamento real de/entre diferentes categorias de sujeitos, de condições, lugares e momentos em que ela se realiza [...]". Buscar o reconhecimento do lugar do outro no campo da educação popular sugere a inscrição por parte do educador na teia de significados através da qual a cultura popular aprofunda e expande a relação dos indivíduos no mundo e com o mundo.

As experiências desenvolvidas entre os anos de 2005 e 2006, num projeto de extensão intitulado Observatório Etnográfico da Estação da Lapa, buscaram destacar a importância da etnografia para a inserção e reconhecimento da cultura popular e, consequentemente, contribuir para a formação de educadores ocupados da tarefa de contextualização de práticas pedagógicas com práticas sociais. O objetivo dessa atividade foi desenvolver atividades de observação participante e histórias orais com grupos populares que convivem e transitam pela maior estação de transbordo urbano de Salvador (BA). Participavam das ações desenvolvidas pelo Observatório 13 alunas de graduação dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Artes Cênicas e Ciências Sociais[2]. A questão que orientava à aplicação dos instrumentos metodológicos da etnografia era a seguinte: quais os significados do tempo, do espaço e da circulação social, para os grupos populares presentes na Estação da Lapa?

A partir desta questão, nós escolhíamos um informante com o qual criávamos nossos roteiros de observação participante e constituíamos nosso acervo de histórias orais. O envolvimento das estudantes durou um semestre letivo. Após cada encontro de levantamento de dados, nós nos reuníamos para relatarmos as experiências de campo e discutirmos aspectos teóricos do trabalho.

Ao final do primeiro semestre de atividades, tínhamos um rico acervo de informações que sugeria o desenvolvimento de novas investidas no campo das investigações. Face à falta de financiamento[3], eu resolvi dar continuidade às atividades de campo sozinho com o objetivo de obter mais elementos para a composição de um estudo sobre significações do tempo, do espaço e da circulação social no âmbito da cultura popular. O relato das estudantes sobre a experiência face a face proporcionada pela etnografia foi registrado, procurando destacar as contribuições que essa modalidade de pesquisa ofereceu para que nós construíssemos formas de identificação com os outros de nossas relações durante o desenvolvimento dos trabalhos de campo.

Os primeiros resultados do trabalho apresentavam um esboço descritivo e analítico da etnografia como um instrumento de inscrição do educador/pesquisador na cultura do outro capaz de deflagrar processos de identificação do popular como dinâmica sociocultural na qual os indivíduos significam suas ações e posições na construção da experiência da vida em comum.

Parte-se do pressuposto de que no processo de observação, o educador/pesquisador é conduzido a um intenso exercício

do olhar. Tínhamos diante de nós a afirmação de que a etnografia nos induz a um exercício de olhar bem e olhar tudo "[...] distinguindo e discernindo o que se encontra mobilizado, e tal exercício [...] supõe uma aprendizagem [...]" (LAPLANTINI, 2004, p. 18). A abertura do campo de visibilidades proporcionada pela autorização do olhar exige a articulação com todas as potencialidades do corpo do etnógrafo, pois mobiliza "[...] a totalidade da inteligência, da sensibilidade e até da sensualidade do pesquisador [...]" (id., ibidem, p. 20). O destaque para o olhar e a escuta deriva do fato dessas duas expressões de corporeidade serem referidas de forma contínua e quase recorrente nos depoimentos das estudantes durante o envolvimento com as atividades de campo.

O olhar e a escuta são atitudes conjuntivas de autorização da observação etnográfica. Devem ser compreendidas como *atos cognitivos*[4]. Ambas compartilham com os demais sentidos do corpo do investigador a tarefa de ler as significações compostas pelos informantes na relação conosco. Nunca é demais lembrar que "[...] no ato de ouvir o informante, o etnólogo exerce um poder extraordinário sobre o mesmo [...]" (OLIVEIRA, 1998, p. 22) e é o exercício de *poder-com-e-sobre-o-outro* que institui a sua autoridade interpretativa.

Na medida em que as visitas de campo aguçavam nossos olhares e nossas escutas, buscávamos de forma indissociável transformar as habilidades de olhar e ouvir em instrumentos de captura de significações. Estávamos sendo movidos pela compreensão de que o trabalho da observação é (a um só tempo) textualização e interpretação[5] do vivido no âmbito da cultura. No exercício do olhar e da escuta, buscávamos articu-

lar nossas autorias às autorias dos outros na composição dos enredos descritivos com os quais construímos nossos roteiros de trânsito pelas experiências culturais compartilhadas com os nossos informantes.

Além desse movimento de autorização do olhar e da escuta, foram necessárias várias experiências de conversação com os indivíduos para que os mapas das observações e coletas de histórias orais indicassem os rumos da questão proposta no campo de investigação, as conexões semânticas das tessituras narrativas que compunham os textos produzidos e a construção do contexto em que os trabalhos se desenvolveram.

As análises desenvolvidas neste ensaio foram buscar em Maturana (1997) a noção de *conversação* como princípio articulador das dinâmicas de envolvimento entre os participantes do observatório. A primeira visita do nosso grupo de trabalho com os grupos sociais que convivem e transitam na Lapa aconteceu no dia 21 de setembro de 2005. Nesse dia, as experiências de aproximação com os informantes foram objeto do nosso registro. Os testemunhos foram marcados pela *desconfiança* dos indivíduos que nós abordávamos. Uma das estudantes traduziu da seguinte forma o seu primeiro contato com o informante: "ela não parava de olhar para os lados e às vezes demonstrava um certo incômodo com a minha presença. Isso foi ruim, terminei ficando insegura"(ANDRESSA, 2005). Outras duas estudantes afirmaram o oposto: "nosso informante era muito divertido, ficou muito à vontade e já saiu contando a sua história na Estação da Lapa. No entanto, perguntou várias vezes o que faríamos com aquela história" (MILENA e MAÍRA, 2005). Os dois depoimentos circunstanciam emocionalmente

a busca de interação no conversar com o outro por parte das estudantes, foram relatados dentro do grupo de estudos como momentos deflagradores da busca de auto-afirmação na interação com os indivíduos que deveriam participar dos processos de observação.

Para que esses processos se consolidassem, a orientação que definimos em grupo foi a de criar formas de identificação através das nossas conversações com os indivíduos. Era preciso vencer a desconfiança dos outros e nossas desconfianças nos outros para inventar enredos que nos possibilitassem ir além das impressões subjetivas dos primeiros contatos. Para que isso fosse possível, um dos desafios postos era buscar inserção nas conjunções entre o lugar e a posição social que os indivíduos assumem cotidianamente à medida que interagem uns com os outros na vida comum.

A conversação como processo de identificação

A conversação é um processo de inscrição do humano no universo das emoções e da linguagem, implica "[...] um emocionar consensual entrelaçado com o linguajar, no qual há tipos de emoções que não estão presentes no emocionar mamífero fora da recursão das coordenações consensuais de conduta do linguajar [...]" (MATURANA, 1997, p. 176). Ainda segundo este autor, a origem latina da palavra conversar significa *dar voltas com o outro,* o que supõe uma dinâmica de interações na qual a linguagem atravessa duas dimensões do viver comum: a) a dimensão da cultura como uma rede de conversações que de-

fine um modo de viver; b) a dimensão do cotidiano que institui sistemas de convivência fundados na partilha das emoções e da linguagem. Essas duas dimensões são indissociáveis e, no âmbito dos nossos trabalhos, foram tomadas como referências de circunscrição de nossas presenças ao lado dos informantes.

No dia 27 de setembro de 2005, nos reunimos para relatar as dificuldades e os primeiros registros da nossa visita exploratória, para retornarmos à Estação no dia seguinte. Após os relatos, passamos a debater sobre as técnicas que estaríamos aplicando permanentemente em campo: *a coleta de histórias orais* e a *observação participante*. Além de serem técnicas que se complementam no trabalho da etnografia[6], ambas devem ser incorporadas nas posturas que iríamos assumir para buscar "dar voltas com *os* outros" no espaço de nossas investigações.

Segundo os registros do meu diário de campo, as orientações dadas às estudantes no dia 27 de setembro seriam guiadas por uma questão fundamental para o início dos trabalhos, cada um de nós buscaria perguntar aos informantes: o que significa a Estação da Lapa para você? No entanto, para o processo de escolha do informante além da relação entre o lugar e a posição social ocupada por estes, era necessário levar em conta que:

1. Ao longo da coleta de histórias orais, o etnógrafo precisa entrar no linguajar do outro, perscrutar a memória cultural do informante exposta em suas narrativas com o objetivo de identificar os temas e as circunstâncias autobiográficas da relação com o tema que está sendo exposto na conversação;
2. As relações entre as histórias orais e a observação participante estão sempre implicadas nas dimensões objetivas e subjetivas que envolvem o *eu-outro* da investigação;

3. O conjunto das histórias orais deve ser articulado a partir de temas analíticos amplos (tempo, espaço e circulação social no caso do trabalho que estávamos desenvolvendo) que possam ser significados a partir das noções específicas produzidas pelos próprios indivíduos na relação que estes estabeleciam com o nosso campo de investigações.

Essas orientações foram fundamentais para que no dia 28 de setembro nossas visitas fossem realizadas a partir de uma compreensão mais clara de que ao longo das nossas conversações estaríamos buscando, consciente e inconscientemente, construir laços de identificação com os outros a partir da linguagem. De certa forma, estávamos cumprindo a tarefa de desenvolver um trajeto antropológico no qual as nossas trocas culturais eram a um só tempo resultado de pulsões subjetivas e assimiladoras e das intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social (DURAND, 1997, p. 41). Para compartilhar a cultura e as experiências de convivência nos cotidianos dos outros, precisávamos traduzir as redes de significados através dos quais os indivíduos se situavam nos espaços de suas vivências; incorporar estes significados através de posturas, atitudes e palavras de aproximação; coabitar na linguagem as múltiplas dimensões do conversar; e estabelecer formas de *estar-junto* com o outro.

Na apresentação dos seus relatórios finais, as estudantes descreveram a segunda visita de campo como um momento em que estavam mais confiantes nos seus propósitos de identificação com os informantes. Escolhi três relatos para submeter à análise, subdividindo-os segundo as temáticas da nossa abordagem de investigação. No primeiro relato, uma

estudante do curso de pedagogia revela que buscou na segunda visita deter-se nas características espaciais da Estação da Lapa. A estação de transbordo está ligada a uma extensa rede de equipamentos urbanos do centro da cidade, tais como *shoppings centers*, escolas, hotéis, igrejas, casas comerciais e uma vasta cadeia de comerciantes informais. Possui 04 acessos de entrada e saída para o centro da cidade e está subdividida em 03 plataformas em que circulam veículos e passageiros. As plataformas, por sua vez, estão localizadas em 03 níveis: a) o nível subterrâneo, b) o nível térreo, c) o primeiro pavimento (este último reservado para praça de alimentação, corredor de circulação dos passageiros e nível de acesso às entradas e saídas da Estação para o centro da cidade). Em função de ter sido construída numa área de declive paralela à Avenida Joana Angélica, todos os acessos internos e externos à Estação são entrecortados por escadarias e ladeiras. Tal configuração chamou a atenção da estudante para o seguinte fato: "[...] após o reconhecimento da área, numa das subidas de escada de um andar para o outro da estação, percebi a dificuldade que teria uma pessoa em cadeira de rodas para se locomover naquele espaço [...]" (MILENA, 2005). Essa estudante escolheu como informante um cadeirante. O informante trabalha na Estação de Transbordo como vendedor de cartões telefônicos. Ainda segundo o seu relato, o vendedor de cartões trabalha no local há 14 anos, já conseguiu adquirir um carro adaptado às suas necessidades físicas e motoras e constituiu o seu ponto de vendas numa área de fácil acesso a cadeirantes, entre a rampa de acesso a um *shopping center* e próxima do estacionamento desse mesmo *shopping*. O informante traduz o lugar como a

sua segunda casa, uma vez que ali ele “é o que é”, “tem amigos” e “todos respeitam sua diferença”.

No segundo relato, uma estudante do curso de psicologia se deteve na observação do tempo. Chamava-lhe a atenção o fato de transeuntes e funcionários da Estação estarem ”correndo de um lado para o outro”. Na sua primeira tentativa de abordagem, aproximou-se de uma funcionária da limpeza do espaço físico da Estação que recusou ser entrevistada pela falta de tempo, a estudante declarou que se sentia angustiada por “[...] não estar no mesmo ritmo das pessoas [...]” (MARIANA, 2005) e que lhe faltava “[...] agilidade para identificar-se com alguém disponível para uma conversa [...]”. Após algumas peregrinações no primeiro piso da Estação, encontrou uma “baiana do acarajé” que conversava muito com os seus fregueses “[...] resolvi me aproximar e, quando me dei conta, já estávamos conversando [...]” – prosseguiu.

Na descrição dos seus relatos, a estudante afirma que o tabuleiro da baiana desacelera a relação com o tempo no interior da Estação e revela que a sua informante conheceu o seu ex-marido ali naquele local, “[...] começaram o romance quando ele foi comprar um abará em sua mão, segundo a baiana, ele só queria puxar conversa, acabaram casando [...]” – acrescentou. Ainda segundo o relato da estudante, as pessoas que trabalham e circulam pela estação costumam parar, bater papo e até fazer festas, e que segundo a sua informante, ali “o tempo voa que a gente nem vê”. Em sua opinião, a relação com o tempo no interior da estação é ambígua e está associada à maneira como as pessoas estabelecem as suas formas de circulação no local.

No terceiro relato, uma estudante de ciências sociais se deteve na observação da circulação dos corpos no interior da Estação, "[...foi bom perceber que quando um corpo circula, circula também um conjunto de significados. É interessante observar que quando uma pessoa passa por aqui, deixa um pouco de si [...]" (ANDRESSA, 2005). A estudante construiu uma de suas experiências de observação participante com uma camelô conhecida como 'Babaluartes'. O interesse pela vendedora surgiu após a postura de desconfiança da mesma no primeiro contato. Na segunda tentativa, descobriu que a camelô se chamava Jandira e de que a alcunha Babaluartes se devia ao fato de que após ter ficado desempregada, a vendedora passou a comercializar tamancos na informalidade. Os seus calçados eram inspirados numa personagem de novela da Rede Globo de Televisão que se chamava Babalu[7]. A vendedora disse que conseguiu licença da prefeitura após "correr do rapa várias vezes". Ainda segundo os relatos colhidos pela estudante, a camelô afirmou que o fato de ser gordinha "[...] dificultava aquela vida de corrida do rapa. Até hoje, quando eu entro no ônibus com os meus produtos, as pessoas reclamam do meu corpo, mas eu não estou nem aí, para sobreviver eu vou a qualquer lugar, de qualquer jeito [...]" – arrematou a informante.

Nos três relatos descritos anteriormente, a busca de identificação pôs em curso uma série diversificada de estratégias de aproximação a partir do conversar com o outro. Além da questão orientadora das interlocuções que foram estabelecidas, a escolha de uma das temáticas da investigação contribuiu para definir com maior objetividade a inscrição de cada estudante no

linguajar próprio dos seus informantes. É importante destacar que nas construções de suas narrativas sobre a experiência de campo estão sempre presentes descrições que buscam traduzir suas *pulsões subjetivas* e *sensibilidades perceptivas* da presença do outro. No âmbito da experiência etnográfica, a conversação, segundo acepção adotada na análise aqui proposta, traduz a coordenação consensual de condutas no linguajar, à medida que no interior da linguagem os indivíduos elaboram construtos de identificação uns com os outros.

Além das contribuições da *Ontologia do conversar*, de Humberto Maturana (1997), é importante ressaltar a noção de *estar-junto antropológico* de Michel Maffesoli (2000). Segundo esse autor, as formas de apresentação do social no mundo contemporâneo podem ser identificadas como expressões de aproximação por empatia. Os indivíduos definem suas maneiras de estar uns-com-os-outros a partir de formas densas e subjetivas de afirmação de um *entre-nós* no qual traduzem um sem-número de *estar-com*. Este autor busca chamar nossa atenção para a relevância de uma reflexão mais detida das *estéticas do social* e, para isto, nos sugere a compreensão das formas de socialidade contemporâneas marcadas pelas celebrações afetivas dos encontros, das trocas e das permanências no viver comum entre os indivíduos.

Nesta perspectiva, a identificação é um processo de entrelaçamento afetivo-cognitivo no qual os indivíduos buscam compartilhar suas vivências com pessoas com as quais pensam e sentem o mundo. Formam-se, a partir daí, comunidades de destino geradas incessantemente pelas "[...] trocas de sentimentos, discussões de botequim, crenças populares, visões

de mundo e outras tagarelices sem consistência [...]" (MAFFESOLI, 2000, p. 19). As escolhas dos informantes e dos pontos de observação participante na estação da Lapa trouxeram à cena o implícito na relação observador/observado. Temores, espantos, euforias, desânimos, enfim, uma constelação de configurações subjetivas que costumam ser definidas a um só golpe como estranhamento etnográfico nas escolas do pensamento antropológico. A passagem do estranho ao familiar, temática também bastante explorada pela antropologia, traduziu-se nas nossas experiências como identificações emergentes das nossas conversações dentro e fora do campo da investigação.

Além do contato face-a-face com os indivíduos, a leitura e o debate com a bibliografia escolhida para o trabalho e as trocas que estabelecíamos uns-com-os-outros, foi produzida uma memória cultural da experiência que permitiu a constituição de um acervo de informações no qual a cultura popular se apresenta como uma complexa trama que desafia tanto o pesquisador quanto o educador no estar-junto que alimenta e anima as possibilidades interpretativas e analíticas de suas inscrições em contextos socioculturais.

A escrita etnográfica como dimensão ética do estar-junto

A incorporação dos significados produzidos em campo era alimentada por narrativas orais. Tais narrativas desafiavam a emergência de uma autoridade interpretativa associada à exploração das estéticas do viver comum na constituição parcial

da experiência etnográfica. O outro lado dessa experiência se produzia na conversão do dito pelo escrito. Através da escrita, os saberes populares dos outros eram convertidos em alegorias etnográficas através das quais nós refazíamos nossos olhares, nossas escutas e nossas identificações. A escrita torna-se um *ethos* diferenciado da experiência etnográfica à medida em que é executada por apenas uma das partes do trabalho de campo: o pesquisador.

Olhar, ouvir e conversar associados aos registros dos diários de campo e nos textos sínteses da experiência vivida remetem ao desafio ético de inscrever nas narrativas escritas os significados produzidos nas experiências de trocas ao longo da investigação. Estávamos em campo acalentados pela compreensão de que "[...] é por meio da escrita que a voz do outro torna-se a base da "fala interior do próprio antropólogo [...]" (ROCHA e ECKERT, 2005, p. 38). Contudo, éramos sempre atormentados pela presença invisível desse outro apropriado segundo o envolvimento afetivo-cognitivo elaborado subjetivamente por cada um de nós. Durante o processo da escrita, há uma execução arbitrária de escolhas nas quais buscamos a reconstrução do contexto das investigações. Isto implica um deslocamento interior no linguajar etnográfico. Este deslocamento se traduz na busca de um encadeamento semântico entre aquilo que foi narrado pelos atores sociais e as narrativas teóricas que buscam definir o estatuto antropológico das cenas culturais que estão sendo descritas.

Após descrever a estação de transbordo segundo as declarações dos seus informantes, uma estudante faz a seguinte revelação: "[...] nas descobertas em contato com o outro, per-

cebo-me frágil diante da teia de processos e eventos que passam à minha vista e que precisam ser compreendidos como são e como poderiam ser [...]" (NATALY, 2005, p. 6). Para o desenvolvimento do seu texto final, a estudante precisou delimitar em seu acervo de histórias orais e anotações das observações realizadas um conjunto de significações que apresentavam a diversidade sociocultural da estação a partir das vozes dos seus informantes. Logo no início do seu relatório final, a estudante anuncia o seu propósito de traduzir a estação como um local marcado por diferentes expressões do viver comum, afirmando que naquele local "[...] circula e se fixa uma diversidade fantástica de vidas marcadas por diferentes expressões culturais [...]" (id., ibidem).

Estratégia semelhante assume outra estudante em seus escritos à medida que inicia os seus relatos com as seguintes questões: "[...] o olho da cidade? O coração da cidade de Salvador? O espelho da cidade? Será que podemos definir a estação, conceituá-la, classificá-la de maneira a não descaracterizá-la?" (MILENA, 2005, p. 1). À medida que compõe a sua narrativa descrevendo o cenário na conjunção entre ambiências físicas e subjetivas, bem como nas caracterizações expostas pelo seu informante, a estudante desenvolve o seu texto movida pelo *cuidado* com a coordenação de sentido entre a base de dados obtida no campo da pesquisa e as reflexões teóricas feitas no transcurso do trabalho. A preocupação em não descaracterizar o contexto transforma a escrita numa experiência de ocupação com o outro de suas vivências em campo.

A escrita etnográfica na abordagem proposta nesse ensaio remete a uma dimensão ontológica da tradução dos contextos

descritos, uma vez que indica a preocupação em estar-junto com o outro na busca de sentido para a definição das condições de significação dos cenários da investigação.

A antropologia e a educação são emergências da experiência ontológico-fenomenológica das interações entre os indivíduos e a cultura. Ambas participam da construção das condições de existência do humano enquanto humano e da expansão do humano através da produção e circulação social do conhecimento. Neste sentido deve-se levar em conta nas reflexões sobre uma etnografia da educação as contribuições do existencialismo para se compreender a educação como questionamento do pensar, sentir e agir que orientam os humanos na relação com os contextos nos quais convivem. Qual o sentido do ser que somos nós mesmos, situados em contextos que identificam nossas presenças no mundo? Quais as limitações e possibilidades do ser nas relações com o pensar, dizer, sentir e agir através da palavra? E, sobretudo, quais as implicações de sentido expressas na cotidianidade da presença através das nossas formas de apresentação do ser-no-mundo? Estas formulações de base ontológica remetem às reflexões sobre antropologia e educação uma exigência ética na busca de lugar e sentido para a relação eu-outro.

Os relatos descritos e interpretados anteriormente apresentam uma *instabilidade cognitiva* nas formas de presentificação dos participantes da observação através de questões como: é possível classificar segundo conceitos o lugar do outro? Como apreender a diferença e diversidade de papéis sociais cumpridos pelos indivíduos na estação de transbordo? Como acompanhar o ritmo das pessoas obser-

vadas num processo de coleta de dados inscrito num campo de múltiplas dinâmicas sociais?

Não há como esgotar as possibilidades de responder a tais questões uma vez que elas colocam no cerne do processo investigativo da etnografia aquilo que representa a um só tempo os limites e as possibilidades do trabalho da descrição. Trata-se de tomar tais indagações como posturas fundamentais de religação entre o escrito e o vivido, à medida que expõem um nível problemático do reencontro com o outro através da escrita, expõem também o *estado crítico* da inscrição do outro num nível de entendimento que é nosso. A *instabilidade cognitiva* é necessária, instauradora das incertezas que acompanham o trabalho da descrição como análise. Mais do que isto, ela é a configuração explícita de um posicionamento ético no seio de uma relação marcada de um lado pela exigência do conceito e do outro pelo inevitável envolvimento afetivo que consolida nossos processos de identificação uns-com-os-outros. É no limiar desta tensão que emerge a exigência ética no ato da descrição etnográfica do contexto sócio-cultural em questão.

Numa oportuna reflexão sobre a relação entre o pensamento antropológico como um ato moral e suas dimensões éticas, Clifford Geertz (2001, p. 40) nos lembra que "...a relação entre o antropólogo e um informante repousa sobre um conjunto de ficções parciais que são mais ou menos percebidas..." . Isto porque envolve verdades parciais que movem o investigador e o investigado, bem como preserva um campo de obscuridade no envolvimento subjetivo de ambos no processo de investigação. À medida que surgem outras verdades os aspectos implícitos da relação vão se tornando mais perceptíveis, o desafio da res-

ponsabilidade ética com o envolvimento se torna mais tenso. Para este autor interessa menos a capacidade de resolução aos problemas postos. A compreensão do estatuto ético da relação será resultante da capacidade de construção da ética na indissociabilidade entre os aspectos pessoais e profissionais do etnógrafo "[...] no coração mesmo das situações cotidianas e para a dificuldade de ser ao mesmo tempo um ator envolvido na situação e um observador imparcial [...]" (id, ibidem, p. 45). Deste ponto de vista, a escrita como uma reconstrução dos registros de campo remete à experiência do estranhamento e da familiaridade com o universo investigado, colocando em questão o etnógrafo como autoridade capaz de recontar histórias pertencentes aos outros, num âmbito de pertencimento que é exclusivamente seu: a narrativa antropológica.

Tal trama parece nos sugerir o mito da cura, narrado por Heidegger (1997) no seu clássico *Ser e tempo*. Cura passeia ao longo de um rio. Ao meditar diante de um punhado de terra resolve dar-lhe nova forma. A entidade atribui manualmente a forma humana ao barro. Pede a júpiter que dê espírito à criatura. Júpiter atende à solicitação prontamente. Cura resolve então atribuir um nome à criatura. Cria-se então um cenário de conflito, Júpiter vai reivindicar o direito à nomeação por ter concedido o espírito à criatura e a terra também entrará na disputa por ter cedido a matéria da criação. Saturno entra como árbitro no conflito e decide nomear a criatura como homo, por ter a sua origem material do húmus. À terra caberá a devolução da matéria de que é feita a criatura quando esta não mais possuir vida, a Júpiter, em iguais condições, caberá a devolução do espírito, e à Cura caberá preocupar-se e ocupar-se

da criatura durante a sua existência. Através da narrativa deste mito, o filósofo alemão nos chama à atenção para o cuidado (Cura) enquanto um princípio ético da existência humana ou, em outras palavras, nos convida a pensar a ética enquanto uma forma de habitar o mundo num exercício intermitente de preocupação e ocupação com o sentido de ser-no-mundo no qual elaboramos nossas formas de existência.

À medida que buscamos compreender a escrita etnográfica como tomada de posição nas relações eu-outro em que buscamos tornar compreensíveis as configurações culturais em que os indivíduos se apresentam em seus contextos vivenciais, nos remetemos ao compromisso ético que, seja no nível do ato moral, conforme compreensão de Geertz, seja no nível da construção ontológica do ser-no-mundo, conforme compreensão do filósofo, promove as fusões entre as nossas escolhas pessoais e as nossas escolhas técnicas no ato da descrição. O cotidiano descrito torna-se, por assim dizer, um cenário antropológico em que estar-junto é, acima de tudo, condição ética de envolvimento e construção de autoria nos desdobramentos narrativos da experiência *pós-campo*.

A escrita, neste sentido, implica numa aprendizagem de auto-referenciação do etnógrafo no estabelecimento das correlações necessárias entre as suas notações de campo e os conceitos com os quais busca sedimentar as suas análises. Cumpre-se uma árdua e inacabada tarefa de mediação entre o vivido e o pensado, que exige atitudes de preocupação e ocupação no âmbito dessa outra forma de conversação que é a descrição etnográfica.

Etnografia e educação popular

O resultado final dos nossos trabalhos foi apresentado na forma de crônicas etnográficas da Estação da Lapa. Cada temática desenvolvida constituiu narrativas em que as noções de tempo, espaço e circulação social estavam revestidas de múltiplos significados e remetiam, via de regra, à posição social ou circunstância cultural em que os informantes estavam envolvidos. O resultado pedagógico desta experiência foi a conclusão de que "o popular" é um conceito instável, multifacetado e atravessado por inúmeras características sociais que tornam-se mais perceptíveis à medida que compartilhamos de forma sistemática a observação do dito e do vivido em situações de campo.

Deve-se destacar que o ponto de partida dessa experiência não foi um conceito pré-estabelecido de popular, mas a construção de circunstâncias investigativas em que a compreensão das noções de tempo, espaço e circulação social produzissem elocuções dos significados produzidos pelos indivíduos no contexto investigado. As configurações sócio-culturais da própria estação de transbordo indicam no interior das crônicas apresentadas os cenários em que o popular é uma expressão das formas e conteúdos com os quais a cultura local se reveste de significados de profundo valor simbólico.

O intenso comércio informal, os linguajares dos informantes, a predominância da oferta de produtos e serviços acessíveis a todas as parcelas da população e, sobretudo, a circulação urbana através do uso de transporte coletivo, indicam parâmetros simbólicos que esboçam a complexidade e diversidade das ambiências culturais da estação. O uso da etnografia como

instrumento de aproximação com este contexto foi de fundamental importância para que as familiaridades em que nossa (professor e estudantes) condição de usuários da estação fosse transfigurada, no sentido de se converter num rico campo de investigação, capaz de produzir estranhamentos na observação sistemática das práticas sociais e culturais que dão relevo e forma às circunstâncias da vida comum construídas no cotidiano da estação.

No que diz respeito às tradições do pensamento antropológico, esse movimento de estranhamento daquilo que é próximo se expressa através das tendências atuais das pesquisas urbanas, que colocam em destaque sistemas e redes de relações que, conforme afirmação de Gilberto Velho (2003), coloca os antropólogos mais próximos de suas origens. No caso da educação, área do conhecimento à qual tenho me dedicado, essa preocupação já está presente nos debates sobre as relações entre escola e comunidade, educação formal e educação informal desde a década de 60. A crítica ao distanciamento da educação escolar das circunstâncias vividas no âmbito social extra-escolar é um sintoma de uma busca que Brandão (1986) reconhece como saída da neutralidade na reflexão sobre cultura e educação, para se postular e educação como cultura em suas dimensões transformadoras das relações entre as pessoas e o mundo. Assim tanto a antropologia quanto a educação, à medida que buscam recompor suas bases de entendimento para a interpretação das culturas, encontram na etnografia condições de complementaridade para o desenvolvimento de seus trabalhos.

Existe uma correlação latente entre o trabalho do etnógrafo e do educador: ambos partem do contato face a face

para o alcance dos seus objetivos. Contudo, a finalidade do trabalho realizado em campo opera uma inversão fundamental, enquanto o etnógrafo busca reconhecer os seus outros para traduzir seus contextos socioculturais em teoria, o educador empenhado em contextualizar os seus procedimentos de ensino usufrui das circunstâncias socioculturais do seu grupo de trabalho para estabelecer condições de conversações entre saberes sociais e saberes pedagógicos, buscando aproximar as experiências de sala de aula das experiências vividas em comunidade por seus educandos. Esta compreensão sempre esteve presente na condução dos trabalhos na Estação da Lapa, embora de maneira implícita.

Durante um encontro realizado no dia 25 de outubro do ano de 2005, enquanto discutíamos o avanço de nossas investidas no trabalho de campo na estação, tive a preocupação em expor para as estudantes algumas diretrizes necessárias para o entendimento de que entre a antropologia e a educação, apesar das diferenças que marcam as identidades epistemológicas entre as duas áreas do conhecimento, a inscrição de determinadas posturas (sobretudo aquelas que advêm da etnografia) na relação com as diferenças culturais dos grupos sociais podem ser decisivas para a realização de um trabalho de aproximação e conversação entre tais diferenças.

Destacam-se as complementaridades e inversões teleológicas da etnografia e da educação no que diz respeito: a) à construção de posturas nas relações com os saberes dos outros, b) às inversões na finalidade de aplicação dos saberes produzidos a partir desta relação (o antropólogo interpreta aquilo que vê, ouve e escreve para produzir conhecimento; o educador vê,

ouve, escreve, produz conhecimento e aplica didaticamente o conhecimento produzido). Neste sentido, a abertura do olhar e da escuta, além de favorecer o estranhamento daquilo que se apresenta como familiar, investe numa postura de alteridade em que a presença do outro informa e transforma as condições de reconhecimento das diferenças culturais e, desta maneira, contribui para a ampliação e transformação das relações com o conhecimento a partir de um enraizamento nos contextos socioculturais em que este conhecimento é produzido e circula.

Outro aspecto explorado ao longo de nossas reflexões foi a compreensão da educação como um processo de identificação que se expande e aprofunda a partir das nossas conversações com o outro. Conforme destacado anteriormente nesse ensaio, os entrelaçamentos no linguajar e no se emocionar com o outro, criamos situações em que incorporamos, afetiva e cognitivamente, características posturais e saberes fundamentais para nos tornarmos mais próximos do outros. Educar e conversar são interfaces de um mesmo processo, nele as relações de ensino e aprendizagem não correspondem a um sentido de diretividade que determina o lugar de quem educa e de quem é educado, ao tomarmos a cultura popular como uma complexa rede de saberes e práticas, o educador é desafiado a aprender com os outros deste campo suas formas de convivência e significações, só depois dessa aprendizagem na cultura dos outros é que se torna possível emergir na produção de um conhecimento teórico que seja significativo para os dois atores no processo. Educar com é também identificar-se com, é também desse encontro visceral que são anunciadas e consolidadas as condições de produção de sínteses entre diferentes saberes e práticas. A construção

de novos conhecimentos a partir das experiências vividas em campo não dispensa a condição de estar-junto, embora a presença do outro seja uma configuração dos registros escritos e da memória do investigador que buscará através das suas descrições criar formas inovadoras de seguir as suas trajetórias em campo munido de informações mais elaboradas sobre a cultura popular.

A escrita como instância de reencontro com os indivíduos da investigação implica num compromisso ético do estabelecimento de co-autorias na produção do conhecimento. As informações geradas pelos outros oferecem as bases para a produção de um conhecimento pautado na preocupação e ocupação com as situações cotidianas em que tais informações alimentam as dinâmicas da vida em comum. Escrever como ato de pensamento é também uma atitude ética de composição de raciocínios partilhados. Desta escrita vão surgir novos elementos capazes de gerar da parte do etnógrafo novas compreensões da cultura a que pertence e, da parte do educador, novas diretrizes conceituais para a busca de contextualização dos seus trabalhos.

A favor do reconhecimento do outro na pesquisa e na educação

A ênfase posta na etnografia como prática de produção do conhecimento sobre a cultura corresponde ao desejo de encontrar na antropologia e na educação um campo interdisciplinar de construção teórico-metodológica capaz de inovar concepções

de ensino e aprendizagem. Nos seus estudos sobre cultura popular, Brandão (1986) expressa este desejo buscando nos oferecer uma perspectiva de reflexão sobre uma experiência educativa capaz transformar as relações eu-outro, eu-mundo. Para Clifford Geertz (1989), o papel fundamental da antropologia é a criação de um pensamento contextual em que a cultura é um campo de disputa pública dos significados com os quais a humanidade elabora suas tramas simbólicas de pertencimento cultural. Os dois autores nos oferecem contribuições para que a antropologia e a educação sejam coparticipantes de um intenso e sempre inacabado processo de trocas teóricas e metodológicas. Tais trocas sugerem o convite a outras áreas de conhecimento que compreendam na complexidade e diversidade dos contextos sociais do mundo contemporâneo, a identificação com o outro como uma tarefa de redescoberta da cultura e do humano em vias de se fazer.

Foi através da reflexão sobre o estranhamento como postura de base do trabalho da etnografia que a antropologia deixou um importante legado para as abordagens de pesquisa qualitativa: a recusa sistemática de uma única visão de mundo para a compreensão da cultura como dimensão fecunda da formação humana. É preciso levar esta lição às últimas consequências através de procedimentos sistemáticos de reconhecimento dos outros da pesquisa como legítimos na produção do conhecimento. Mas quem são de fato esses outros? Na maioria das vezes, numa tentativa de valorizar os indivíduos com os quais compartilhamos o campo de investigação cuja posição social (no caso das pesquisas com grupos populares) difere em *status* e escala de ascendência da nossa posição en-

quanto pesquisadores, caímos na tentação de "dar a voz aos outros" numa atitude simplista e romântica de legitimação de suas narrativas, silenciando nossas discordâncias e críticas sobre pontos de vistas que nem sempre correspondem com as experiências de vida que pressupomos compartilhar. Outras vezes, a obsessão pela teoria e pelos cânones nos faz reconhecer como *outros primordiais* os autores cuja inegável importância acadêmica nos oferece chão firme na teoria para prosseguirmos nas nossas buscas. Talvez seja bom ter em mente a velha máxima popular que nos adverte: "nem tanto ao mar nem tanto à terra". Os melhores exemplos da experiência etnográfica buscam combinar os testemunhos do campo da pesquisa com as contribuições conceituais das teorias que amparam e dão sentido epistemológico a nossas produções intelectuais.

Os exemplos anteriores descritos neste ensaio tentaram apresentar a importância deste ir e vir teórico-empírico como expressão do rigor argumentativo nos qual o reconhecimento da legitimidade dos outros inscreve as tendências das abordagens qualitativas na pesquisa em educação num esforço de interpretação e compreensão das significações do social a partir das múltiplas vozes que atravessam a produção do conhecimento nas ciências humanas.

Ao esboçar o *contorno antropológico* como movimento de exploração da complexidade dos fenômenos socioculturais contemporâneos, Georges Balandier (1997) nos sugere encarar a ciência como interlocução entre saberes constituídos pelas tradições teóricas da modernidade e pelas forças sociais que operam à margem da ciência. Esse movimento é também uma busca de (re)conhecimento através do desconhecido a partir

daquilo que já se conhece. Em outras palavras, este autor nos sugere produzir conhecimento nas ciências humanas a partir da conversação entre ciência e não-ciência.

> [...] O verdadeiro contorno é o que efetua a ação antropológica, único acesso à inteligibilidade dos 'outros conjuntos' sociais e culturais, desde sempre ignorados ou desconhecidos, única preparação a uma ação cognitiva que permite uma compreensão tanto pelo interior (o antropólogo se identifica para conhecer) quanto pelo exterior (o antropólogo vê em função de uma experiência estranha). (BALANDIER, 1997, p. 18)

A pesquisa do tipo etnográfico é movimento. Evoca encontros e desencontros. Provoca atrasos e ultrapassagens. Contorna o velho e o novo. Implica aproximações e distanciamentos entre aquilo que os outros dizem e fazem em campo e aquilo que as teorias já disseram a respeito do que outros já disseram e fizeram enquanto compartilhavam suas comunidades de destino com comunidades de pesquisadores. A análise da experiência com um grupo de estudantes da Universidade Federal da Bahia buscou apresentar os itinerários do trabalho de campo sob a ótica da etnografia. Além das questões sempre presentes no exercício etnográfico, buscou-se dar ênfase no binômio educador-pesquisador para destacar a importância deste tipo de pesquisa para a formação de educadores que buscam a imersão em contextos sócio-culturais extra-escolares para a compressão de dinâmicas que também estão presentes em contextos escolares. Na escola os educadores costumam se defrontar com dilemas culturais típicos das comunidades de origem dos seus educandos e, na maioria das vezes, tornam-se

"cegos" quanto às culturas dos seus outros e "míopes" quanto à cultura do lugar em que se constituem educadores.

A intenção da experiência citada foi apresentar a relevância de tal formação em campo para a desconstrução e reconstrução de possibilidades interpretativas da educação no envolvimento com as dinâmicas da pesquisa de campo. É o exercício intenso da interpretação que afirma a autoridade do educador-pesquisador como ator social implicado na busca das múltiplas referências em que os humanos constituem através da palavra suas formas de ocupar os espaços sociais.

Creio que vale a pena citar um último exemplo[8], a título de contribuição para seguir pensando a *autoridade* e o *rigor* como pressupostos do reconhecimento da legitimidade das presenças dos outros com os quais construímos conhecimento.

O ano é 2003, a minha agenda marca para o dia 12 de maio uma visita à turma da professora Mônica. O cenário é a Escola Pública Evaristo Gonçalves, situada na Vila Cefer, em Porto Alegre-RS. Chego ao local por volta das 13:10 da tarde para observar a prática de ensino de uma das minhas alunas do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A primeira imagem que tenho é da fachada da escola com duas meninas em pé diante do portão principal, muros e grades por todos os lados e, uma frase escrita em um dos muros dizendo o seguinte: pichar é uma arte, correr faz parte. Anotei a frase em meu diário de observações e segui em frente.

As meninas que guardavam o portão central estavam à minha espera. Isto se revelou quando, ao me aproximar da entrada, fui recebido por ambas com a seguinte pergunta: o senhor é que é o professor da professora Mônica? Respondi

afirmativamente e ambas apresentaram-se dizendo que estavam ali para me aguardar, enquanto a professora não chegava. Perguntei às meninas como é que elas souberam que eu estaria ali, naquela tarde. Ambas disseram-me que no dia anterior a professora havia comunicado a minha visita. Prosseguimos no nosso diálogo percorrendo os corredores da escola. Carol e Juliana apresentavam a escola como se estivessem em casa. Mas àquele momento, apesar do encanto com as duas meninas, eu observava atentamente a Juliana.

Juliana era a mais falante, assim que se apresentou segurou a minha mão e me apresentou a Carol. Juliana estava meio sujinha. Apesar do frio daquele início de tarde, estava com os pés descobertos. Calçava um par de sandálias bem gastas. Juliana tinha os cabelos meio "grudentos" e "ranho"[9] no nariz. Juliana segurava a minha mão e olhava no meu olho como se eu fosse o seu pai. Juliana me lembrava muitas dessas crianças que vivem inventando famílias nas escolas. Juliana capturou a minha atenção. Eu, que estava ali para observar a prática de ensino da professora Mônica, mudei o rumo dos meus interesses e passei a observar a Juliana. O mais curioso é que só percebi isto mais tarde. Enquanto eu observava e "interpretava" Juliana, o passeio pela escola seguia-se, até o momento em que a professora Mônica chega, cumprimenta-nos e captura-me das duas meninas.

Mônica levou-me à sala dos professores. Disse-me que organizaria os grupos de crianças da sua turma em fila, chamando-me em seguida para a sala de aula. Quando as meninas e os meninos estavam enfileirados, fui chamado e seguimos para a sala da turma. Não perdi a chance de notar que Carol e Juliana

lideravam as duas filas. Mônica disse-me que ambas fizeram questão de "puxar as filas". Segundo a professora, quando as meninas souberam da minha visita, no dia anterior, se ofereceram para serem suas assistentes. A professora gostou da idéia e resolveu engajá-las na tarefa de me acompanhar pela escola. Guardei comigo as dúvidas e o interesse quase obsessivo em conhecer mais de perto a Juliana para compartilhar aquela inquietação com Mônica em outro momento.

Ao chegarmos à sala de aula, as crianças desfizeram as filas, distribuindo-se em suas pequenas cadeiras e mesas. Neste dia, o mobiliário da sala estava organizado para a realização de trabalhos em grupo. As mesas e cadeiras das crianças formavam pequenos aglomerados em que elas se agrupavam em cinco ou seis. A sala estava decorada com cartazes e representações artesanais do alfabeto que as crianças tinham produzido junto com a professora. Estávamos numa sala de primeira série do ensino fundamental identificada na escola como Turma 13. Naquele dia, a professora Mônica tinha planejado realizar um bingo do alfabeto, a idéia era fazer com que as crianças associassem letras do nosso alfabeto a palavras para identificar suas dificuldades e proporcionar a cooperação umas com as outras no trabalho em grupo.

Com as crianças organizadas em seus lugares, a professora me apresentou ao grupo. Todos me cumprimentaram com um sonoro "boa tarde". A professora sugeriu que alguém contasse o número de crianças que tinha na sala de aula para sabermos se faltava alguém. Juliana propôs-se a fazer isso. Um menino que estava ao seu lado levantou-se e disse que ele é que faria a contagem porque a Juliana era uma "menina que ainda não

sabia contar". Abri o meu caderno e registrei a frase. A menina coçou a cabeça, fechou o cenho, sentou meio emburrada e deixou o colega contar. Mônica deu prosseguimento a sua aula. Eu segui observando Juliana. A menina, apesar da atitude do seu colega, continuou interagindo com as crianças do seu grupo ao longo de toda atividade.

Tomei nota do plano de trabalho da professora Mônica. Registrei minhas observações sobre a sua prática de ensino e fui para casa pensando nas coisas que vi e ouvi através de Juliana aquela tarde.

Uma semana após esta visita, a professora Mônica foi ao meu encontro na sala de orientação de práticas de ensino da Faculdade de Educação. Conversamos sobre a proposta de trabalho desenvolvida com o grupo de alunos. Fiz as observações necessárias quanto aos aspectos pedagógicos mais amplos e fui direto à pergunta: Mônica, me diz quem é Juliana? Quem é essa menina? Onde mora? Como vive? Como interage com você e sua turma? Cravei a professora de perguntas. Ela reagiu aparentando surpresa com a minha inquietação.

A primeira resposta da professora foi: a Juliana é o meu maior problema com essa turma. Por que? – pergunto mais uma vez. Porque a Juliana está a três anos na primeira série, não aprendeu a ler, não aprendeu a escrever e não consegue manter a atenção. Você conhece a história de vida desta menina? – insisto. Mônica responde-me dizendo que Juliana é caçula dos nove filhos de um casal muito pobre que vive na Vila Cefer. Segundo a professora, o pai da menina tem mais de oitenta anos e costuma espancá-la todos os dias. A mãe tem um tumor na cabeça e está "entre a vida e a morte". O dia a

dia de Juliana é marcado pela fome e, quando não está na rua, está na escola.

A professora narrava a história da aluna comovida. Eu insisti em mais uma pergunta: Mônica, você acha que o maior problema desta menina é não saber ler, nem contar? A professora reagiu dizendo: mas professor, eu termino me sentindo uma incompetente por não conseguir ajudá-la a ler, escrever e contar. Eu respondo dizendo que também me senti incompetente em observar mais a sua prática de ensino quando conheci Juliana, e no trajeto da porta à sala-de-aula, vi uma menina feita para estar na rua apresentando-me à escola como se fosse a sua casa e recebendo-me como se fosse o pai que chegava de uma longa viagem.

Prossigo dizendo que o meu estranhamento foi se tornando maior quando após todo aquele esforço em me convencer da sua confiante desenvoltura com o ambiente escolar, aquela menina foi chamada de burra por um colega, fez uns minutos de cisma e logo estava buscando um lugar no grupo para participar do "bingo do alfabeto". A professora ouvia-me atenta. Apesar de não saber ler, escrever e contar, apesar de silenciar quando flagrada na sua ignorância de conteúdos e habilidades formais, a aluna tinha desenvolvido um sentimento de pertencimento ao espaço escolar que a fazia insistir em "estar ali", apesar de "não saber contar". O que eu aprendi com aquela menina foi que o excesso de "formalidades pedagógicas" às vezes empobrece a formação do educador. O que eu queria dizer para a professora é que a obsessão pelo ensino e, consequentemente, por métodos e conteúdos, interditam nossa capacidade de compreender outras aprendizagens e outras dimensões das relações entre

os indivíduos e o espaço escolar.

O trabalho da etnografia pode auxiliar educadores a uma compreensão mais aprofundada dos contextos em que atuam, sobretudo quando se estabelecem conversações entre diferentes experiências culturais. Ao fazer o registro da história narrada anteriormente, fui levado a desenvolver uma reflexão sobre os paradoxos entre os processos de escolarização e processos educativos num sentido mais amplo, compreendendo ambos como situações em que a cultura estabelece diferentes situações de significação das ações humanas.

Do ponto de vista da busca desesperada do ensino de determinados conteúdos e habilidades, a situação da aluna poderia nos colocar diante de uma imagem de "fracasso", isto porque tanto para a professora quanto para a turma, Juliana aparentemente já estava marcada pelo estigma de fracassada. No entanto, a mesma menina informava-me desde o primeiro contato outras relações com o espaço escolar e com as pessoas com as quais convivia neste local. Era preciso ir além das suas roupas sujas e sua flagrante dificuldade em desenvolver as habilidades formais dos alunos de uma primeira série do ensino fundamental. Vale a pena lembrar Goffman (1988) nos seus estudos sobre o estigma. Este autor nos lembra que do ponto de vista do senso comum, o estigma provoca estranhamentos pela valorização dos atributos depreciativos do estigmatizado. No entanto, do ponto de vista da investigação social, um estigma deve ser abordado como uma "linguagem de relações". A situação exposta pelo encontro com Juliana provocou-me o desejo de traduzir essa complexa linguagem de relações entre a escola, alunos e professores.

A história de Juliana busca chamar a atenção para a dupla face da questão que indaga o sentido daquilo que nos produz (tanto do ponto de vista cultural quanto existencial) nos contextos nos quais produzimos nossos sentimentos de pertencimento cultural e existencial. Não há como apagar da imagem da professora e da aluna os espectros institucionais que, em alguma medida, marcam a escola em suas presenças neste espaço, por outro lado, outros espectros, estes mais obscuros, apresentam outras marcas nas quais tanto a professora quanto a aluna se reconhecem enquanto outras no convívio. O que eu tenho buscado com este exemplo e com os autores que cooperam na construção das minhas reflexões acerca da pesquisa em educação, através de uma etnografia da educação, é mostrar o processo educativo como uma dimensão de emergência de vínculos sociais nos quais os indivíduos agem no interior da cultura numa busca sempre inacabada de produção de sentido para suas formas de existência. Este trabalho se constitui à medida que os indivíduos estão pedagogicamente no mundo, interagindo na troca e no encontro, criando uma trama simbólica rica em expressões de ser-com, aprender-com. Nesta perspectiva, a análise cultural deve ser um intenso exercício de conversação entre todos os indivíduos que participam do campo de investigação. Tal como uma experiência de trocas entre as dimensões emocionais e racionais que fundam o linguajar em campo.

As anotações sistemáticas dos diversos elementos que constituem os cenários da observação contribuem para a delimitação empírica e conceitual da pesquisa: elegem informantes, indicam posições sociais a serem identificadas, sugerem temá-

ticas a serem interpretadas e compõem fragmentos empíricos a serem recompostos na análise através de referências teóricas já desenvolvidas. No entanto, tais anotações serão sempre fragmentadas caso não contribuam para o desenvolvimento de um texto através do qual outras pessoas consigam enxergar as partes e o todo que explicitam o contexto das observações. Neste sentido, a construção da autoridade na pesquisa e na educação é uma emergência das dinâmicas que constituem o social na sua radicalidade vivencial, algo que só alcançamos quando superamos a necessidade do controle do mundo através das nossas certezas estatísticas e nos aventuramos na vertiginosa busca das significações que dão rumo e sentido ao estranho e ao familiar mundo que também habitamos com os outros.

Notas

1 A opção pela educação popular se deu em função dos meus interesses de pesquisa em compreender processos de aprendizagem em contextos sociais não escolares.

2 É importante destacar que todas as alunas estavam vinculadas às licenciaturas dos cursos citados e que no futuro iriam trabalhar no campo da educação.

3 Este projeto de extensão foi financiado por um semestre pela Fundação Gregório de Mattos, instituição responsável pelo desenvolvimento das políticas culturais do município de Salvador (BA).

4 Noção tomada de empréstimo de Ricoeur por Roberto Cardoso de Oliveira (op.cit)

5 É importante destacar que a noção de autoridade interpretativa é desenvolvida por Clifford (1998) quando este autor busca definir o

modelo de autoridade etnográfica desenvolvido pelas abordagens interpretativas da antropologia. Segundo esse autor o trabalho da observação é a descrição textual da cultura e *"... a textualização gera sentido através de um movimento circular que isola e depois contextualiza um fato ou evento em sua realidade englobante..."* (Clifford, op.cit, p. 40).

6 Conforme nos orienta Haguette ao analisar os usos desses procedimentos em diferentes tendências das abordagens de pesquisa qualitativa.

7 A personagem era interpretada pela atriz Letícia Spiller na novela Quatro por Quatro da Rede Globo de Televisão.

8 As pessoas citadas ao longo da descrição tiveram seus nomes modificados a título de preservação de suas identidades pessoais.

9 Ranho é uma expressão tipicamente gaúcha para designar secreção nasal.

Referências

BALANDIER, Georges. *O contorno: poder e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANCLINI, Nestor Garcia. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense,1983.

DURAND, Gilberto. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, Jonh L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

________________.*Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GOFFMAN, Erwin. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HAGUETTE,Maria Teresa Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Pretópolis: Vozes,1999.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

HONORÉ, B. *Vers l'oeuvre de formation*. Paris: L' harmattan, 1992

LAPLANTINE, François. *A descrição etnográfica*. Rio de Janeiro: Terceira Margem, 2004.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Unesp, 2000.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da & ECKERT, Cornélia. *O tempo e a cidade*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2005.

VELHO, Gilberto & KSCHNIR, Karina. *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.